السمات الشخصية وفق نموذج رنزولي وعمليات ما وراء الذاكرة لدى الطلاب الموهوبين مقارنة بالعاديين في المملكة العربية السعودية

إعداد

حامد عبد الله عبد العزيز بخاري

إشراف

أ.د نايفة محمد قطامي

(أستاذ دكتور)

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستيرفي تخصص

الموهبة والإبداع

كلية الدراسات العليا في جامعة البلقاء التطبيقية

السلط – الأردن

تموز / 201

تعهد وإقرار

أنا الطالب " **حامد عبد الله عبد العزيز بخاري** " الموقع أدناه، أقر بأن جميع المعلومات الواردة في رسالة الماجستير الموسومة ب: " **السمات الشخصية وفق نموذج رنزولي وعمليات ما وراء الذاكرة لدى الطلاب الموهوبين مقارنة بالعاديين في المملكة العربية السعودية**" بإشراف الأستاذة الدكتورة نايفة قطامي، من إنتاجي الشّخصي خلال دراستي في جامعة البلقاء التطبيقية وأتحمل كافة المسؤوليات المترتبة على ذلك في حال ثبوت عكس ذلك، كما وأفوّض جامعة البلقاء التطبيقية حقّ تصوير الرّسالة كلياً أو جزئياً لغايات البحث والتبادل العلمي مع المؤسسات التعليمية والبحثية والجامعات.

الاسم: حامد عبد الله عبد العزيز بخاري

التوقيع:

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ ١٧/ ٧ /٢٠١٤م من قبل أعضاء اللجنة

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
- **الأستاذ الدكتورة نايفة محمد قطامي**	**مشرفا ورئيسا**	....
أستاذ دكتور – تخصص علم النفس التربوي		
- **الأستاذ الدكتور بشير محمد عربيات**	**عضواً**	....
أستاذ دكتور – تخصص ادارة تربوية		
- **الدكتور حابس سليمان العواملة**	**عضواً**	....
استاذ مشارك – تخصص علم النفس التربوي		
- **الدكتورة جيهان وديع مطر**	**عضواً خارجياً**	....
استاذ مشارك – تخصص علم النفس التربوي بالجامعة الاردنية		

الإهـــــــــــــــــــــــــــــــداء

إلى خادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله بن عبد العزيز حفظه الله

إلى معالي وزير التعليم العالي في المملكة العربية السعودية حفظه الله

إلى سفير المملكة العربية السعودية في المملكة الاردنية الهاشمية حفظه الله

إلى الملحق الثقافي السعودي في الأردن الدكتور محمد القحطاني حفظه الله

إلى ابناء وبنات اخوتي و أهلي وأصدقائي وكل من وقف بجانبي وعلمني وأرشدني

إلى امي الحنونه و ابي العزيز و ابني الغالي وزوجتي الحبيبة

أهدي رسالتـــــــــــــي ...

حامد بخاري

الشكر والتقدير

أشكر الله عز وجل أولاً ثم لمشرفتي الدكتورة نايفة قطامي، وكما وأتقدم بالشكر إلى لجنة المناقشة كل من الاستاذ دكتورة نايفه قطامي و الاستاذ الدكتور بشير عربيات و الدكتور حابس العواملة و الدكتورة جهان مطر لملاحظاتهم وتوجيهاتهم القيمة، كما الشكر الجزيل لأعظم اسماء على الارض عبدالله و حنان فيا رب اجزهم دار السلام بسلام، وزوجتي سعادة قلبي سعاد، و أختي منال التي سارت الى جانبي وساندتني معنويا وماديا ونفسيا حيث اتممنا هذه المرحلة جنباً الى جنب، و أخي ماجد الذي لم يتقاعس يوم عن مد يد العون لي، واخواتي امنه و عهود اللتان لم يخلق الله جل قدره مثل تفاؤلهم الذي كان عون لي في مسيرتي، وكذلك اخواني نبيل و عبدالعزيز و عمار الذين حبو لي الخير فربي اجزهم حبك لهم، كما اتقدم بالشكر للكابتن راكان خان و الدكتور عمار صواف و الدكتور مصطفى الهيلات و الاستاذ احمد المبايع اللذين كانو سبب اقدامي على هذا العمل بعد مشيئة الله عز وجل، و للأهل ولكل من ساندني بمسيرة عملي، جزاهم الله عني خير الجزاء.

حامد بخاري

قائمة المحتويات

قائمة الأشكال

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

السمات الشخصية وفق نموذج رنزولي وعمليات ما وراء الذاكرة لدى الطلاب الموهوبين مقارنة بالعاديين في المملكة العربية السعودية

إعداد

حامد عبدالله البخاري

المشـــــــــــــــــرف

الأستـــــــــــــــــــــــــاذ الدكتورة نايفة محمد قطامي

ملخص باللغة العربية

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن السمات الشخصية وفق نموذج رنزولي وعمليات ما وراء الذاكرة لدى الطلاب الموهوبين مقارنة بالعاديين في المملكة العربية السعودية، وتعد هذه الدراسة وصفية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية من طلبة الصف الثالث الثانوي في شمال مدينة الرياض للعام 2012–2013 حيث بلغ عدد أفراد العينة (160) طالبا وطالبة منهم (117) عاديين، و(43) موهوبين، والذين يشكلون ما نسبته 10 % من مجتمع الدراسة وبمتوسط عمري (17.4) سنة، واستخدم في الدراسة مقياس السمات الشخصية و عمليات ما وراء الذاكرة، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أنه

لا توجد فروق في السمات الإبداعية بين الطلبة الموهوبين والعاديين، بينما تبين وجود فروق بين الطلبة الموهوبين والعاديين في السمات الشخصية (التعلمية، والقيادية، والدافعية) لصالح الطلبة الموهوبين، كما تبين أن الطلبة الموهوبين والعاديين لا يختلفون في عمليات ما وراء الذاكرة.

وقد توصلت الدراسة إلى أن الطلبة لا يختلفون في السمات الشخصية في بعد الصفات التعلمية حسب الجنس، ولكنهم يختلفون في السمات الشخصية في الأبعاد (الإبداعية والقيادية والدافعية) لصالح الذكور، وهم أيضا لا يختلفون حسب التخصص والمستوى التحصيلي سواء في السمات الشخصية أو عمليات ما وراء الذاكرة، كما تبين أن هناك علاقة طردية إيجابية بين السمات الشخصية و عمليات ما وراء الذاكرة عند الطلبة الموهوبين، وأن هناك علاقة طردية إيجابية بين السمات الشخصية و عمليات ما وراء الذاكرة عند الطلبة العاديين في بُعد الصفات الإبداعية، ويمكن التنبؤ بعمليات ما وراء الذاكرة من خلال السمات الشخصية سواء لدى الطلبة الموهوبين أو العاديين، وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بعدد من التوصيات ومنها: ضرورة الاهتمام بتطوير السمات الشخصية و عمليات ما وراء الذاكرة لدى الطلبة الموهوبين والعاديين من خلال برامج إثرائية متعددة تقدم لهم.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة:

من أبرز القضايا التي حظيت بالاهتمام منذ القدم قضية التعرف على السمات الشخصية لدى الأفراد، والتعرف على قدراتهم، طرق تفكيرهم، ودوافع سلوكهم؛ وذلك لمواجهتهم والتنبؤ بأفعالهم ومعرفة سبل التعامل معهم، فيما اتجه العلماء المعاصرون نحو الاهتمام بالموهوبين كونهم ثمرة المجتمع وثروته.

ويسعى الإنسان حسب سسك (Sisk, 1993) بشكل عام في جميع الأحوال إلى تحسين مستوى حياته من خلال التكيف مع مشكلاته الأسرية والاجتماعية والانفعالية، وتلعب السمات الشخصية التي يملكها وطريقة تفكيره دورا مهما في تجاوز تلك المشكلات والتعامل معها حيث أوردت سيسك أن أي مجتمع لا يمكن أن يبقى ويواصل البقاء دون أن يكون لديه فكرا مميزا وسمات شخصية خاصة.

ويمكن تفسير الموهبة بأنها نتيجة دافع أساسي، وهو الدافع لتحقيق الذات، فالموهوبين يرتبطون بالعالم المحيط بهم من خلال مواهبهم فهي وسيلتهم إلى ذلك، لأن ما يظهره الموهوب هو جزء منه، وهو أيضا من العالم المحيط به، وهكذا نجد أن الموهوبين يمارسون أنفسهم، أو يحققون ذواتهم في الفعل الذي يقومون به. فنلاحظ أهمية الدوافع في شخصية الفرد، سواء أكانت فطرية أم مكتسبة، فهي المسئولة عن تطور الفرد. ولكن عندما بحث علماء النفس في الدوافع البيولوجية مثلا، و التي تدور حول إرضاء أو إشباع حاجة

فسيولوجية معينة، فإنهم لم يستطيعوا تفسير السبب في النشاط الذي يستمر حتى بعد إرضاء الحاجة، وان الدافع لا يضعف بتحقيق الهدف، وإنما يستثير دوافع أخرى لأهداف جديدة (إسماعيل، 1990).

وفي مجال الموهوبين أثار رنزولي في تعريفه للموهبة ثلاث حلقات يؤدي تقاطعها إلى الموهبة، وهي قدرة عقلية فوق المتوسط، و قدرة إبداعية، و دافعية مرتفعة، فاستثار موضوع الدافعية اهتمام علماء النفس في الوقت الحاضر، وجعلهم يتجهون لمحاولة دراسة السمات الشخصية للموهوبين، حتى يستطيعوا من خلالها التوصل إلى تلك الهمم المرتفعة وأهم السمات التي تعطي الموهوبين تفردهم ومثابرتهم على العمل (Renzuli & Reis, 1997).

وقد عززت الدراسات دور ما وراء المعرفة المؤثرة في الفروق الفردية، وقد وجد ان ما وراء المعرفة تتنبأ باستخدام الاستراتيجية وبأداء الاسترجاع على مهام الذاكرة للأطفال متوسطي الذكاء واستخدام استراتيجيات التذكر للطلبة الموهوبين، وهذا دليلا جديدا على أن معلومات ما وراء المعرفة تمكنهم من القيام بالسلوك الاستراتيجي والأداء اللاحق (Kurts & Weinert, 1989). ومن جانب آخر يجمع كثير من علماء النفس المعرفي على أن التحدي الحقيقي الذي يواجهونه اليوم يتمثل في مدى إمكانية مضاعفة الذاكرة الإنسانية من حيث فاعليتها Efficiency وسعة استيعابها Memory Capacity. وكذلك كفاءة نظم وعمليات تجهيز ومعالجة المعلومات؛ وذلك من خلال تشغيل دور الاستراتيجيات المعرفية كضرورة حتمية لمواجهة الانفجار الهائل للمعلومات وشكوى العديد من الطلاب من مظاهر النسيان (الشريف وسيد، 1999).

وبالرغم من بروز الذاكرة العاملة في مجال البحث الرئيسي في مجال علم النفس المعرفي ونمو المعرفة حول طبيعتها ودورها في العمليات العقلية الأخرى، فإنها مازالت تحتاج إلى مزيد من الفهم حيث اختلفت الدراسات في تفسيرها حول دور الذاكرة العاملة الحقيقي في حل المشكلات(Olzmann, 2012).

وقد حظي موضوع الذاكرة و عمليات ما وراء الذاكرة بقدر كبير من الاهتمام لدى علماء علم النفس والتربويين المعاصرين، لأن الذاكرة وعملياتها هي أساس السلوك الإنساني، حيث أن حياة الإنسان تعتمد على عدد من العمليات العقلية العليا مثل التفكير، والإدراك، والوعي، والتعلم، وحل المشكلات. ومن وجهة نظر رنزولي لابد من توفر قدرات عقلية فوق المتوسط للوصول للموهبة، والذاكرة الخاصة تعد الأكثر أهمية وعمومية للجهاز النفسي لدى الموهوب وهي التي تمكنه من تلقي التأثيرات الخارجية والحصول على المعلومات، وتجعله قادرا على معالجتها وترميزها وإدخالها والاحتفاظ بها، واستخدامها في سلوكه المقبل كلما دعت الحاجة إليها بسرعة فائقة ودقيقة (ناصر، 2011).

ومن هنا إن مفهوم عمليات ما وراء الذاكرة يعد من أعظم المكونات أهمية في تحسين الذاكرة وزيادة كفاءتها وفعاليتها؛ فقد ظهر مفهوم عمليات ما وراء الذاكرة لأول مرة في دراسات الذاكرة الإنسانية في نهاية السبعينات على يد فلافل (1979)Flavell من خلال بحوثه التجريبية في مجال الذاكرة، مشيرا من خلاله إلى "المعرفة حول عمليات الذاكرة Memory processes ومحتوياتها Contents (Flavell,1985).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن أي موقف من المواقف التي يواجهها الفرد تحدده الخبرة السابقة (الذاكرة) بأنواعها المختلفة ومستوياتها المتعددة من خلال تآزرها مع التفكير واستعمالها لطرائقه وعملياته حيث أنها تحتل مكانة عظيمة في حياة الفرد سواء اكان موهوبا أم عاديا وهي العامل الحاسم في تقدمه وتطوره واستمرار هذا التقدم، لأن الموهوب مثلا دون هذه الذاكرة يبدو كما لو أنه فردا عاديا، وعلى صعيد آخر فنلاحظ أن الشخصية الإنسانية لا تقوم إلا على التذكر فحسب بل تظهر فيها السمات الشخصية المؤثرة عليها بشكل كبير، وهناك علاقة بين الذاكرة والسمات الشخصية فلولا الذاكرة ما تكونت الشخصية ولا تم الانتباه والإدراك ولا تحقق التعلم والتفكير والحكم والاستدلال، فلها الدور الفعال في تكيف الإنسان وحل مشكلاته وهي كذلك تمثل حجر الزاوية للنمو النفسي(ناصر،2011).

ولقد أظهرت العديد من الدراسات كدراسة (ناصر، 2011) على أن عمليات ما وراء الذاكرة يؤدي دورا مهما ومؤثرا في معالجة المعلومات وتحسين أداء الذاكرة بطرق مختلفة اعتمادا على الجانب المتضمن في هذه العملية من جوانب مكونات عمليات ما وراء الذاكرة، ومن ثم تؤثر في تعلم الطلاب وانجازهم الأكاديمي.

كما أكدت العديد من الدراسات كدراسة ونج وسوانسون (Wong ,& Swanson, 1986) والمشار لها في (الشريف وسيد، 1999) ان استراتيجيات التذكر المستخدمة من قبل الطلاب تختلف حسب الطلاب المرتفعين والمنخفضين في التحصيل الدراسي.

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة فقد أكدت دراسة سيد (2000) أن الطلاب الموهوبين لديهم وعي وإدراك أكثر بمؤشرات عمليات ما وراء الذاكرة، واستخدام ذلك في المواقف الأكاديمية المختلفة، والذي ينعكس على عملية تخزين وتشفير واسترجاع المعلومات لديهم، أما الطلاب العاديين فإن عمليات ما وراء الذاكرة تنخفض لديهم مقارنة بالموهوبين. وهذا ما اظهرته دراسة أبو عليا (2003) أن الطلاب الموهوبين أكثر استخداما لعمليات ما وراء الذاكرة من الطلاب العاديين، وفي المقابل أظهرت دراسة كورتز ونيرت (Kurts & Weinert, 1989) أن عمليات ما وراء الذاكرة مرتفعة أيضا لدى الطلاب العاديين، وبالتالي يظهر التناقض بين الدراسات ومن هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية.

وتتحدد مشكلة الدراسة في التعرف على السمات الشخصية وفق نموذج رنزولي وعمليات ما وراء الذاكرة لدى الطلبة الموهوبين مقارنة بالعاديين في شمال مدينة الرياض، ويرى الباحث أن مشكلة الدراسة الحالية انبثقت من الاختبارات التي أجريت مع مجموعة من الطلبة العاديين والموهوبين في مدينة الرياض والتي أظهرت اختلافا في نتائجها فبعضها أظهر وجود سمات شخصية وعمليات ما وراء الذاكرة بشكل متقارب بين الطلبة الموهوبين والعاديين، بينما أظهر بعضها اختلافا في السمات الشخصية و عمليات ما وراء الذاكرة بين الطلبة الموهوبين والعاديين، كما تم اختبار مجموعة من الطلبة الموهوبين والعاديين وتبين من خلالها اختلافا في الجنس والتخصص والمستوى التحصيلي سواء في السمات الشخصية أو في عمليات ما وراء الذاكرة، وبناء على ذلك فقد ارتأى الباحث اجراء دراسة لحل مثل هذا الخلاف.

وتحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: هل هناك فروق بين الطلبة الموهوبين والعاديين في الصف الثالث الثانوي لامتلاك السمات الشخصية في شمال مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية؟

السؤال الثاني: هل هناك فروق بين الطلبة الموهوبين والعاديين في الصف الثالث الثانوي في عمليات ما وراء الذاكرة في شمال مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية؟

السؤال الثالث: هل توجد علاقة بين السمات الشخصية وعمليات ما وراء الذاكرة لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في الصف الثالث الثانوي في شمال مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية؟

السؤال الرابع: ما نسبة ما تفسره أبعاد السمات الشخصية في عمليات ما وراء الذاكرة لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في الصف الثالث الثانوي في شمال مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. التعرف على السمات الشخصية وعمليات ما وراء الذاكرة لدى الطلبة الموهوبين والعاديين.
2. التعرف على العلاقة بين السمات الشخصية وعمليات ما وراء الذاكرة للطلبة الموهوبين والعاديين.
3. مقارنة بين السمات الشخصية وعمليات ما وراء الذاكرة لدى الطلبة الموهوبين و العاديين.

4. التعرف على مدى معرفة الموهوبين من الطلاب بعمليات ما وراء الذاكرة لديهم.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أنها تعالج ثروة بشرية حقيقية لأي مجتمع من المجتمعات ألا وهم الطلبة الموهوبون والذين هم بحق رأس مال تلك الثروة نظرا لأهميتهم في مواجهة تحديات العصر الحديث، ولذلك فقد بأت العناية بالموهوبين في التاريخ المعاصر وبصورة علمية ممنهجة عام 1869 مع جالتون صاحب كتاب وراثة العبقرية، كما أسس البرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين ورعايتهم من قبل وزارة التربية و التعليم السعودية عام 2007م، ومن هنا جاءت أهمية الدراسة الحالية، وبالتحديد تظهر أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

الناحية النظرية:

1. توجيه التربويين نحو معرفة السمات الشخصية لهذه الفئة العمرية من موهوبين وعاديين، مما يزيد الاستفادة من إمكانياتهم واستثمار طاقة عقولهم من أجل تعلم أفضل.
2. التأكيد على ضرورة إدراك المعلم للسمات الشخصية لهذه الفئة العمرية من موهوبين وعاديين. وبالتالي يدرك كيفية تجهيز المعلومات ومعالجتها، وذلك بتزويدهم بالمهارات والمعلومات والاستراتيجيات العقلية والمعرفية العليا التي تناسب سماتهم.
3. المساعدة في التعرف على الطلبة الموهوبين والكشف عنهم واختبار البرامج التربوية والارشادية المقدمة لهم.

4. تعتبر هذه الدراسة من الدراسات النادرة عالمياً التي اهتمت بمفهوم عمليات ما وراء الذاكرة لدى الموهوبين في مجال علم النفس المعرفي، وهذا يفتح المجال لدراسات لاحقة على الموهوبين.

الناحية التطبيقية:

1. يأمل الباحث في أن تفيد هذه الدراسة القائمين على العملية التعليمية للموهوبين بفهم السمات الشخصية وما يتعلق بعمليات ما وراء الذاكرة لهذه الفئة العمرية وجعلهم يتعلمون كيفية مراقبة سلوكياتهم الذهنية والأدائية، وكيف يقوّمون ذاتيا مدى تقدمهم أثناء عملية التعلم التطبيقية.
2. قد تؤدي نتائج هذه الدراسة إلى تغيير نظرة القائمين على العملية التعليمية للموهوبين من خلال معرفة السمات الشخصية وعمليات ما وراء الذاكرة لديهم، والاهتمام بنظم الذاكرة واستراتيجياتها بدلا من الأسلوب التقليدي (التلقين والحفظ).
3. توعية المجتمع المحلي بخصائص الطلبة الموهوبين ودعمهم.

مبررات الدراسة:

1. حاجة القائمين على العملية التربوية إلى معرفة العلاقة بين السمات الشخصية وعمليات ما وراء الذاكرة للموهوبين، لزيادة كفاءة المخرجات التعلمية من الطلبة الموهوبين.
2. الحاجة إلى توجيه الدراسات التربوية لعمليات ما وراء الذاكرة والسمات الشخصية بحيث يتم تطوير برامج تربوية ونفسية لاحقا لدى الطلبة الموهوبين والعاديين تعمل على تحسين أداء كلا من هاتين الفئتين وخاصة الطلبة الموهوبين.

التعريفات المفاهيمية و الإجرائية:

1- عمليات ما وراء الذاكرة (METAMEMORY COMPONENTS):

يرى أوسمات وهانفين (Osman & Hannfin, 1992, 83) أن عمليات ما وراء الذاكرة يشير إلى وعي المتعلم بالاستراتيجية المستخدمة في أداء المهام المتنوعة، كما تشمل المعرفة عن أنظمة الذاكرة.

وتعرف مفاهيمياً بأنها: معتقدات الطالب المتعلقة بكفاءة وفعالية إمكانات وقدرات الذاكرة الذاتية، وثقته في استخدام الذاكرة بصورة فعالة في المواقف المختلفة.

وتعرف إجرائيا بأنها الدرجة المتحصلة من خلال إجابة الطالب على مقياس عمليات ما وراء الذاكرة الذي تم تطويره لأغراض الدراسة الحالية.

2-السمات الشخصية:

تعرف السمات الشخصية بأنها تجميع أشتات السمات المتناثرة في فئات أساسية تشتمل على الانبساط Extraversion، والمقبولية (أو الطيبة) Agreeableness، والضمير الحي أو الضمير اليقظ Conscientiousness، والعصابية مقابل الاتزان الانفعالي Neuroticism vs. Emotional Stability، والانفتاح على الخبرة Openness to Experience. (Paunonen & Ashton,2001)

يتبنى الباحث تعريف رنزولي للسمات الشخصية للموهوبين وهو على النحو التالي: تتكون الموهبة والتفوق من تفاعل (تقاطع) ثلاث مجموعات من السمات الإنسانية، وهي: قدرات عقلية عامة فوق المتوسط، مستويات مرتفعة من الالتزام بالمهمات (الدافعية) ومستويات مرتفعة من القدرات الإبداعية. والموهوبون والمتفوقون هم أولئك الذين يمتلكون

هذه السمات أو لديهم القدرة على تطوير هذه التركيبة من السمات واستخدامها في أي مجال قيم للأداء الإنساني (جروان 2004).

وتعرف السمات الشخصية إجرائيا بأنها: الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس السمات الشخصية الذي تم تطويره لأغراض الدراسة الحالية ويقيس السمات الشخصية من وجهة نظر رنزولي.

3-الموهوبون اجرائيا:

هم الطلبة (ذكور وإناث) في الصف الثالث الثانوي في مدينة الرياض والذين يحصلون على درجة عالية في اختبار القدرات العقلية المعتمد في المملكة العربية السعودية ، ويتم تشخصيهم من قبل المراكز المختصة بتشخيص الموهوبين.

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت الدراسة الحالية على ما يلي:

1. الحدود البشرية: الطلبة الموهوبون والعاديون في وزارة التربية والتعليم (ذكور و اناث).
2. الحدود المكانية: المدارس الحكومية للعاديين ومراكز الموهوبين والمدارس التي تطبق فيها برامج رعاية الموهوبين بشمال مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.
3. الحدود الزمنية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2013/2012م.
4. يتحدد البحث بالأداة المستخدمة وهي نموذج رنزولي للسمات الشخصية ومقياس عمليات ما وراء الذاكرة المطور من قبل الباحث.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولًا: الإطار النظـــــــــــــــري:

يعد الاهتمام بالطلبة الموهوبين مدار بحث واهتمام حديث، حيث تم في الآونة الأخيرة تناول العديد من الجوانب التي ترتبط بهم بصورة مباشرة أو غير مباشرة، من أجل الاستفادة من طاقاتهم ومواهبهم وإمكانياتهم بما ينعكس على تطوير المجتمع وتحسينه. وسنتناول في هذا الفصل مفهوم الموهبة والسمات الشخصية وأنواعها وأنماطها، لدى العاديين والموهوبين، ومفهوم عمليات ما وراء الذاكرة والنماذج المكونة له، ثم سيتم التطرق لأبرز الدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية.

مفهوم الموهبة:

يتميز الطالب الموهوب عادةً بمستوى تحصيلي مرتفع عن أقرانه، حيث يُعرّف بأنه الطالب الذي يمتلك استعدّادا أو قدرة غير عادية أو أداء متميزا عن بقية أقرانه في مجال أو أكثر من المجالات التي يُقدّرها المجتمع، خاصة في مجالات التفوق العقلي، والتفكير الابداعي، والتحصيل الأكاديمي، ويحتاج إلى رعاية تعليمية خاصة، قد لا تستطيع المدرسة تقديمها له في ضوء المنهج العادي (أنديجاني، 2005).

وعند الرجوع إلى المعاجم اللغوية، نرى أن كلمة "Genius" تعني العبقرية و"Gifted" تعني ممنوح أو ذو موهبة، و "Talent" تعني موهبة أو موهوب، و"Super" تعني متفوق.

والعديد من الكتب والمراجع التربوية تستخدم كلمة "Giftedness" بحيث تعود إلى كفاءة متميزة وقدرة عقلية عالية وذكاء مرتفع عند الفرد، أما "Talent" فهي تعود إلى الأداء "Performance" المتميز والمهارة في حقل أو أكثر من حقول المعرفة (فخرو،1992). أما التعريفات التي ربطت التفوق والموهبة بالذكاء فمن أنصارها "تيرمان" 1916 الذي وضع تعريفاً محدداً للتفوق، حصر فيه المتفوقين بما نسبته 1% فقط من المجتمع، وقد اعتبر أن المتفوق من يحصل على 140 درجة أو أعلى حسب مقياس ستانفورد بينيه للذكاء.

ويعرف الموهوب على انه فرد لديه قدرة عالية تفوق عن المعدل الطبيعي للأفراد العاديين، وحتى الآن لم يستقر على معدل ذكاء معين يصف هذا الفرد، إلا أنه غالبًا ما يكون من 120 درجة فما فوق، وعادة ما يقترن هذا المستوى العقلي بالابتكار أو يستخدم معيارا له (الأشول، 1987).

لقد تطور مفهوم الموهبة وتحدث عنه العديد من العلماء وفيما يلي استعراضا لهذا المفهوم:

مرّ مصطلح " الموهبة " بأربع مراحل على طريق تطوره " كما ذكره (صبحي، 1992) **هي كما يلي:**

الأولى: مرحلة ارتباط الموهبة بالعبقرية كقوة خارقة توجهها أرواح أو آلهة تسكن روح الشخص الحكيم أو العبقري.

الثانية: مرحلة ارتباط الموهبة بالأداء المتميز في ميدان أو آخر من الميادين التي اهتمت بها الحضارات المختلفة كالفروسية والشعر والخطابة وغيرها.

الثالثة: مرحلة ارتباط الموهبة بنسبة الذكاء كما تقيسها الاختبارات الفردية مثل اختبار ستانفورد بينيه واختبار وكسلر.

الرابعة: مرحلة اتساع مفهوم الموهبة ليشمل الأداء العقلي المتميز أو الاستعداد والقدرة على الأداء المتميز في المجالات العقلية.

ويرى مارلند (Marlend) الوارد في(الروسان، 2009) أن الطالب الموهوب هو ذلك الفرد الذي يظهر أداء متميزًا في التحصيل الأكاديمي وفي بعد أو أكثر من الأبعاد التالية: القدرة العقلية العامة، والاستعداد الأكاديمي المتخصص، والتفكير الابداعي، والقدرة القيادية، والمهارات الفنية، والمهارات الحركية

ويشير صبحي (1992) إلى أن الموهوب هو الشخص الذي يحقق أداءً متميزاً مع أداء أفراد مجموعته العمرية في بعد أو أكثر من الأبعاد الرئيسة التي تمثل السّمات العقلية والشخصية التي بها يتميَّز الموهوب عن غيره، وهذه الأبعاد أو المعايير التي تشير إلى هذا التعريف هي:

- القدرة العقلية العالية.
- القدرة الإبداعية العالية.
- التحصيل الأكاديمي الرفيع.
- القدرة على القيام بمهارات متميزة تعكس مواهب متميزة مثل المهارات اللغوية والمهارات الفنيَّة والمهارات الرياضية.
- القدرة على المثابرة والالتزام إلى جانب الدافعية العالية والمرونة والاستقلال في التفكير.

أما تعريف الموهوب وفقاً للجمعية الوطنية الأمريكية للدراسات التربوية 1958م فهو الذي يظهر أداء مرموقاً بصفة مستمرة في أي مجال من المجالات ذات الأهمية. ولقد كتب " تايلور"، 1984 م نظريته للمواهب المتعددة التي يقول فيها: إن كل شخص لديه قدرات معينة عالية وأخرى متوسطة وأخرى ضعيفة وحدد مجالات ستة للموهبة وهي: القدرة على اتخاذ

القرار، التنبؤ، الاتصال والتعبير، التخطيط، التفكير الإنتاجي الابداعي، والتحصيل الأكاديمي. أما التعريفات التي تركز على السمات الشخصية للموهوبين والمبدعين والتي سميت السمات الابداعية ومن أنصارها " كلارك"، 1983م فتقسم السمات الشخصية للموهوبين والمتفوقين أقساما خمسة هي: السمات العقلية والانفعالية والحدسية والاجتماعية والجسمانية، والتي يمكن التعرّف على الفرد المتفوق والموهوب والمبدع من خلال مدى توافرها فيه (Clark ,1992).

وتُعرّف الموهبة (Giftedness) أيضا بأنها: أقصى درجات الاستعدّاد أو القابلية أو القدرة، وقد شاع استخدامها مع أوائل النصف الثاني من القرن العشرين، حيث تم استخدام هذا المفهوم مع عدة مفاهيم للدلالة على ما يتميز به الفرد من قدرات عالية، كالنبوغ والامتياز والعبقرية والتفوق وتأثرت هذه المفاهيم في أذهان الباحثين بتطور المعرفة عند الفرد فيما بينها، وعوامل أخرى كالوراثة والبيئة والذكاء والتكوين العقلي للفرد (القريطي، 1989).

ويذكر الشخص (1990) أن مصطلح الموهبة يستخدم للإشارة إلى مجموعة من الأفراد لديهم قدرات خاصة تؤهلهم للتفوق في مجالات معينة علمية (رياضيات، علوم)، أو أدبية (شعر، صحافة)، أو فنية (رسم، موسيقى)، أو عملية (ميكانيكا، نجارة)، وليس بالضرورة تميزهم بمستوى مرتفع من حيث الذكاء أو التحصيل الدراسي بصورة ملحوظة بالنسبة لأقرانهم.

ويعرف الروسان (1996) الموهوب أو المتفوق بأنه ذلك الفرد الذي يظهر أداء متميزاً مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها في واحد أو أكثر من القدرات التالية:

1- القدرة العقلية التي تزيد فيها نسب الذكاء على انحرافين معياريين موجبين عن المتوسط.

2- القدرة الإبداعية العالية في أي مجال من مجالات الحياة.

3- القدرة على التحصيل الأكاديمي المرتفع التي تزيد عن المتوسط بثلاثة انحرافات معيارية.

4- القدرة على القيام بمهارات متميزة مثل المهارات الفنية أو الرياضية أو اللغوية.

5- القدرة على المثابرة والالتزام والدافعية العالية، والمرونة، والأصالة في التفكير كسمات شخصية عقلية تميز الموهوب والمتفوق عن غيره من العاديين.

بينما يرى ستيرنبيرغ (Sternberg, 1969) أن الموهبة تتشكل من ثلاث قدرات:

- قدرات تحليلية (ذكاء خارجي): ويتكون الذكاء هنا من التكيُّف الهادف، واختيار بيئات العالم الحقيقي المرتبطة بحياة الفرد. إذ تبدو معايير الذكاء من خلال: القدرة على العمل اليومي، وأداء (إنجاز) متميّز دون تعلّم مسبق. مقارنة سلوك الفرد مع السلوك المثالي للإنسان الذكي.
- قدرات تركيبية (ذكاء داخلي): يرتبط الذكاء هنا بالمكونات الداخلية للفرد. ومكون الذكاء هو عملية معلوماتية أساسية تحدث داخل الفرد، وهو غير قابل للقياس غالباً، ويمكن أن يُفسَّر بالبصيرة.
- استخدام مهارات التفكير لحل المشكلات العملية (ذكاء الخبرة): ويُقاس الذكاء هنا بمدى توافر المهارتين الآتيتين: القدرة على التعامل مع المهمات الجديدة. والقدرة على معالجة المعلومات. ويُشير ستيرنبيرغ إلى أن جزءاً مهماً من الموهبة يتمثل في القدرة على التنسيق بين القدرات الثلاث السابقة، ومعرفة متى تُستخدم كل منها.

وقد صنف النافع (1986) الأطفال الموهوبين الى ثلاث فئات هي: المتفوقون عقليا وهم: الحاصلون على معدلات ذكاء عالية في اختبار الذكاء الفردي، والأطفال المبدعون،

والأطفال ذوو المواهب والقدرات الخاصة، وهم من يبدون نبوغاً وتميزاً في بعض المهارات العقلية والمواهب الفنية كالأدب والفن واللغات والرياضيات والميكانيكا والألعاب الرياضية.

ومن الشائع استخدام اختبارات الذكاء والقدرات العقلية أو الاختبارات التحصيلية للكشف عن المتفوقين، كما تستخدم مقاييس تقديرات المعلمين وأولياء الأمور أحياناً، ولا تعتبر هذه الأدوات كافية، إذ أن الاختبارات التحصيلية غالباً ما تهتم بقياس مهارة الحفظ والاسترجاع فقط، أما اختبارات الذكاء فهي صعبة ومعقدة وحصول الفرد المفحوص على معدل عال فيها لا يعني بأن لديه موهبة وقدرات ابتكارية – لأن الارتباط بين الذكاء والموهبة أو الإبداع ليس قوياً كما ذكرنا سابقاً ولا يمكننا أن نقيس الاستعدادات الفنية والتفكير الابداعي، كذلك بالنسبة لتقديرات المعلمين وأولياء الأمور فإن غالبيتها لا تتسم بالموضوعية، وكثيرا ما يبالغ أولياء الأمور في تقدير قدرات أطفالهم، وكثيرا ما يعجز المعلمون عن التعرف على التلاميذ الموهوبين، لذلك يفضل التعرف عليهم باستخدام محكات الإبداع لما لها من الإيجابيات التي أشرنا إليها، واستخدام وسائل إضافية كاختبارات القدرات الفنية والموسيقية والحركية، ومقاييس النضج والتكيف الاجتماعي، والقيادة ومن الضروري تدريب المعلمين على استخدام هذه الأدوات ومشاركة المدراء وأولياء الأمور وذوي الاختصاص في التطبيق والتقويم لضمان التعرف السليم على المتفوق (القريطي، 1989).

وقد أشارت دراسة السيف (1998) إلى أن أكثر محكات التعرف على الموهوبين في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض هي: اختبارات التحصيل، وتقديرات المعلمين، والمشاركة في الأنشطة اللاصفية، وأن المحكات الأخرى مثل مقاييس الذكاء، واختبارات التفكير الابتكارى، وتقديرات أولياء الأمور لا تستخدم في المرحلة الابتدائية.

وتعتبر مقاييس القدرة العقلية العامة، كمقياس " بينية "، ومقياس " وكسلر " للذكاء من الأساليب المناسبة والمعروفة في قياس القدرة العقلية العامة للموهوبين والمتفوقين، حيث تمثل القدرة العقلية المرتفعة أحد الأبعاد الأساسية في التعرف عليهم، ويعتبر الفرد موهوباً ومتفوقاً إذا زادت قدرته العقلية عن انحرافين معياريين عن المتوسط، وبلغت نسبة الذكاء (130) درجة فأكثر (الروسان، 1996).

واعتمد كثير من الباحثين على قياس الذكاء العام كوسيلة لتحديد الموهوبين والمتفوقين وقد تفاوتت النسب لدى الباحثين بين (120) إلى (140) درجة على المقياس نفسه، وبالرغم من هذا التفاوت إلا أن معظم الدراسات قد اكتفت بنسبة (130) درجة على الاختبارات اللفظية الفردية (الغانم، 1994).

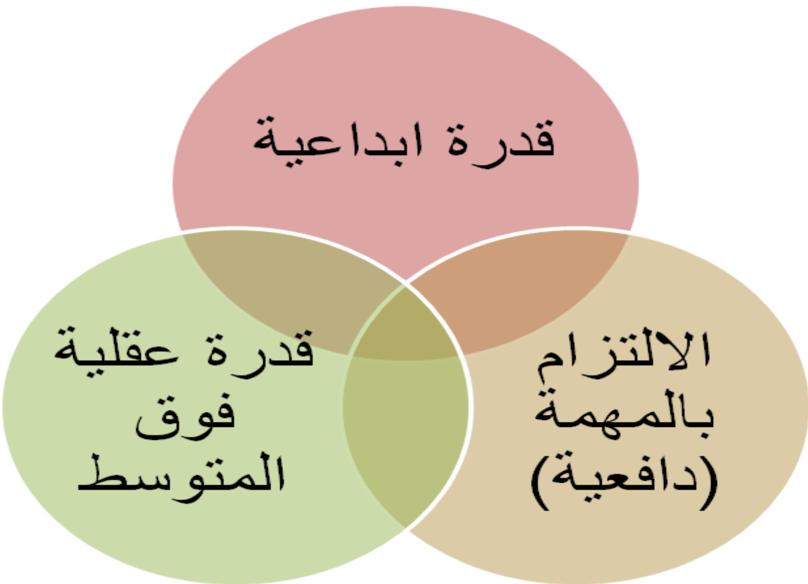
وأكدت نتائج العديد من الدراسات على أن الأفراد الذين تم اختيارهم على أساس نسبة الذكاء المرتفعة هم الأكثر شيوعاً في دراسات الموهوبين والمتفوقين (سيد، 2001).

مفهوم الموهبة لدى رنزولي:

يعرف رنزولي الموهوب (Renzulli, 1986) المشار له في (باهيري، 2011) بأنه الفرد الذي يتمتع بقدرات عقلية فوق المتوسط العادي، وبدرجة من الالتزام والمثابرة، وبقدرات إبداعية، ونسبة هؤلاء الموهوبين هي ما بين (2-5%) من الناس، ويبرز من بينهم العلماء والمفكرون والمبتكرون والمخترعون، كما يعدون في كل مجتمع ثروة وطنية يعتمد عليها في تقدمه وازدهاره.

تتكون الموهبة حسب رنزولي من تفاعل ثلاث سمات لا بد من توافرها جميعا لدى الموهوب بالفعل، تتضمن هذه السمات: (Renzulli & Ries,1997).

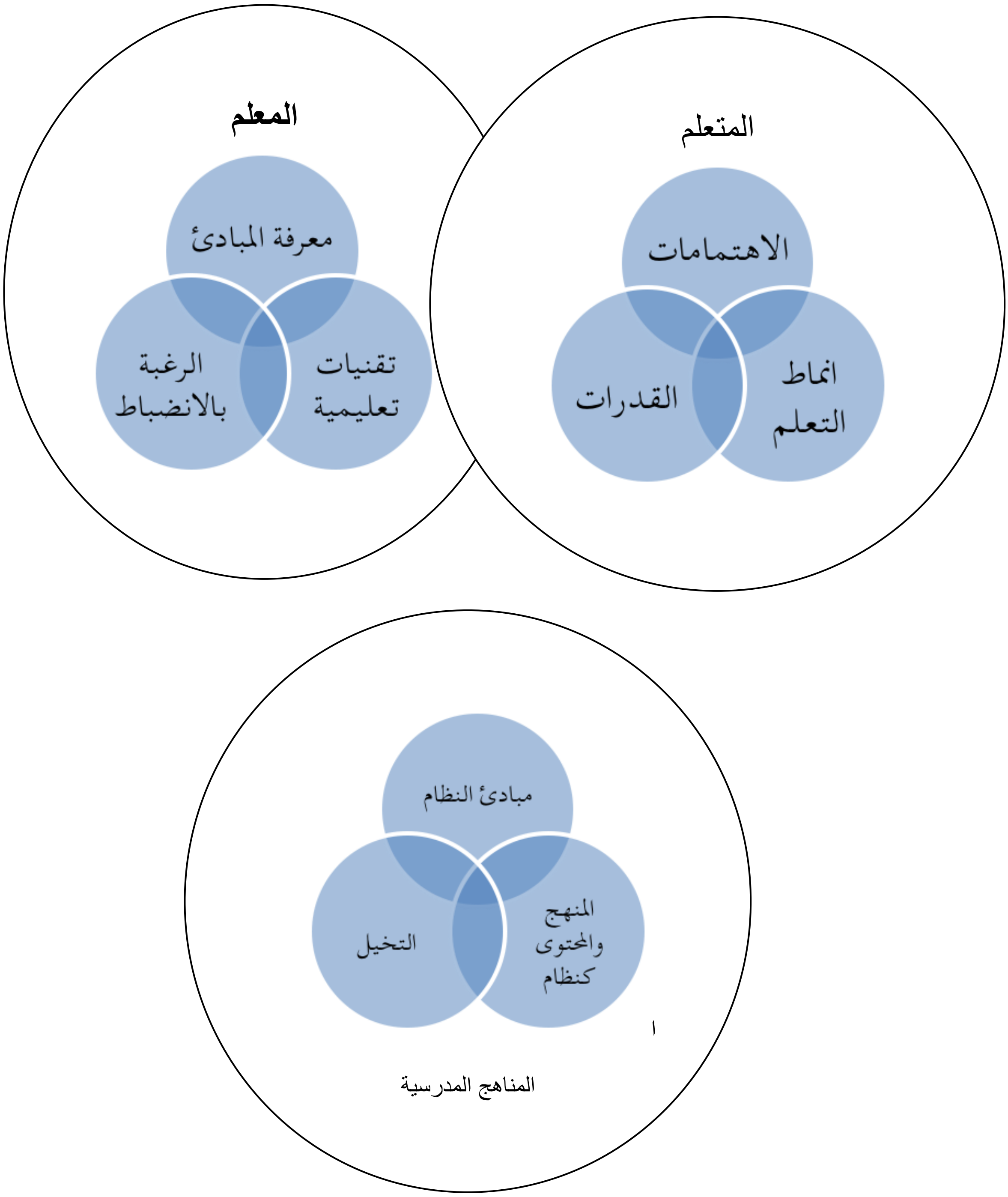
- قدرة فوق المتوسط تتضح من إنجاز الطالب في الفصل إلى الأداء المرتفع.
- التزاما بالعمل يظهر من خلال مثابرة الطالب وإنجازه، كما يتضح من اتباع الطالب طرقا مبتكرة في التفكير توصله إلى حلول وتعريفات جديدة للمشكلات.
- قدرة إبداعية: كما أن الأطفال الموهوبين هم الذين لديهم القدرة على تنمية تلك التركيبة من السمات وتطويرها واستخدامها في أي مجال من مجالات النشاط الإنساني له قيمته في مجتمع معين وزمان معين، وإذا استطاع الطفل تنمية التفاعل بين هذه السمات الثلاث وأظهرها فإنه يحتاج مدى واسعًا ومتنوعًا من الفرص والخدمات التربوية غير المعتادة والتي لا توفرها البرامج التعليمية العادية، ويظهر الشكل التالي التفاعل بين الحلقات الثلاثة التي ذكرها رنزولي:



شكل رقم (1)

الحلقات الثلاثة لتعريف رنزولي للموهبة

كما يوضح رنزولي الموهبة بالشكل التالي:



شكل (2)

تعريف الموهبة الجديد حسب رنزولي (Renzulli, 2003)

مفهوم السمات الشخصية وأنواعها:

السمة لغة: هي العلامة المميزة، وفي علم النفس هي: صفة ثابتة تميز الفرد عن غيره سواء، فهي بهذا المعنى الشامل تضم المميزات الجسمية، والحركية، والعقلية، والوجدانية، والاجتماعية؛ أي أنها تضم الذكاء والقدرات والاتجاهات والميول والعادات، ويميز أحيانا بين السمة والقدرة، فالقدرة هي ما يستطيع الفرد أداؤه (راجح، ٢٠٠١).

الشخصية: يعرف ألبورت الشخصية، بأنها: ذلك التنظيم الدينامي الذي يكمن بداخل الفرد والذي ينظم الأجهزة النفسية الجسمية التي تحدد طابع سلوكه و تفكيره، ويشير هنا مفهوم دينامي إلى الطبيعة المتغيرة للشخصية، كما يؤكد إمكانية حدوث تغيرات كيفية في سلوك الفرد، ومدى أهمية توفر عملية التكامل، وعدد من العمليات الأخرى اللازمة لارتقاء الشخصية (عبد الخالق، 1983).

كما تعرف الشخصية بأنها "مجموعة ما يميز الفرد من سلوك ظاهري وباطني ، بحيث تمكن معرفة هذا السلوك الباحث من تنبؤ ما سيقوم به أو يظهره الفرد في موقف من المواقف أو مناسبة من المناسبات (عباس، 1992).

وقد سارت الدراسات في موضوع الشخصية باتجاهين رئيسين، تمحور الأول حول وجهة نظر كاتل في الشخصية، في حين تمحور الاتجاه الثاني حول وجهة نظر إيزنك في الشخصية، ومع أن الاتجاهين غير متناقضين أو متعارضين في الأصل، إلا أن هناك اختلافات بينهما. (Hall& Lindzy,1985).

ففي الاتجاه الأول يعرف كاتل الشخصية بأنها ما يساعدنا في عملية التنبؤ بما يمكن أن يفعله الفرد عندما يوضع في موقف معين. (Cattell,1965) وباختصار فقد بنى كاتل

وجهة نظره في الشخصية على مفهوم السمة، واعتمد كما فعل جليفورد على تحديد سمات ضيقة، أي عوامل طائفية محددة، بحيث توصل إلى تحديد (16) سمة أصلية أو مصدرية. (عبد الخالق، 1983) وهذه السمات الأصلية تعد أساس بناء الشخصية، وهي التي تحدد السلوك في مواقف الحياة اليومية.

أما الاتجاه الثاني الذي يمثله إيزنك فيري أن الشخصية: " ذلك التنظيم الدائم إلى حد كبير لمزاج الفرد وطباعه وبناه التفكيرية والجسدية والذي يحدد تكيفه مع البيئة. (Eysenck, 1960)، يتضح من ذلك أن ايزنك بنى وجهة نظره للشخصية على مفهوم النمط ذو البعد وبحسب رأيه فإن النمط يمثل عامل عريض يتصف بالعمومية ويحدد بالتالي تفاعل الفرد مع مواقف البيئة (محمد، 1995) وهذا هو الاختلاف الرئيسي بين وجهة نظر كاتل ووجهة نظر إيزنك في الشخصية، حيث عمد كاتل إلى التفاصيل الضيقة في تحليل الشخصية، في حين عمد إيزنك إلى التصنيفات الواسعة والعريضة.

قسم بعض العلماء السمات إلى أنواع، من هذه التقسيمات:

تقسيم هال ويلندزي (Hall & Lindzey) فقسم السمات بصفة عامة إلى:

- سمات مشتركة: يتسم بها الأشخاص الذين يمرون بخبرات اجتماعية.
- سمات مميزة: وهي خاصية بأفراد معينين ولا توجد بالصورة نفسها لدى غيرهم.
- سمات سطحية: وهي سمات ظاهرة.
- سمات مصدرية: التي تتفرغ عنها السمات السطحية.
- سمات مكتسبة: تنشأ من التفاعل مع الظروف الخارجية.

- سمات وراثية: سمات فطرية لا تكتسب من البيئة.
- سمات قدرة: تكمن فيها قدرة الفرد على تحقيق تلك الأهداف (صباغ، 1995 هـ).

كما ميز ألبورت بين ثلاثة أنواع من السمات الواردة في (لازارس، 1994) **وهي:**

- السمات الرئيسة: وهي السمة التي تسيطر على شخصية الفرد ويعرف عادة بها، وهي التي يظهر أثرها في جميع أفعاله تقريبا، كسمة الكرم مثلا ولكن الذين يظهرون بهذه السمات من الأفراد قليلون.
- السمات المركزية: هي السمة التي تكون أكثر تمييزا للفرد عن غيره، وهذه السمات في العادة قليلة تتراوح ما بين (5-10) سمات، ويرى ألبورت ان السمات المركزية هي سمات ثابتة في الشخصية، وما يشاهد من ثبات في سلوك الفرد إنما يرجع إلى سماته المركزية.
- السمات الثانوية: هي السمات الهامشية أو الضعيفة وهي قليلة الأهمية نسبيا في تحديد الشخص، وأسلوب حياته، وتظهر عادة في ظروف خاصة، كالكريم يتصرف بطريقة لا تدل على الكرم .

تقسيم كاتل للسمات الشخصية:

يرى كاتل أن السمات هي وحدات بناء الشخصية ولذلك كرس معظم بحوثه التحليلية العاملية للبحث عن سمات الشخصية، ولذلك يعرف كاتل السمة بأنها: مجموعة ردود الأفعال والاستجابات التي يربطها نوع من الوحدة التي تسمح لهذه الاستجابات أن توضع تحت اسم واحد ومعالجتها بالطريقة نفسها في معظم الأحوال، والسمة هي جانب ثابت نسبيا من

خصائص الشخصية، وهي بعد عاملي يستخرج بواسطة التحليل العاملي للاختبارات أي للفروق بين الأفراد وهي عكس الحالة (عبد الخالق، 1983). حيث قسم كاتل السمات إلى أقسام: سمات فريدة وسمات مشتركة فهناك سمات مشتركة يشترك فيها الأفراد جميعا أو جميع أعضاء بيئة اجتماعية معينة، وهناك سمات فريدة لا تتوافر إلا لدى فرد معين دون غيره من الأفراد، بل إن قوة السمة تختلف لدى الشخص نفسه من وقت لآخر (جابر، 1990).

نظرية الأنـــــاط:

تقوم نظرية الأنماط على أساس تقسيم الشخصية إلى أنماط تقوم على أسس جسمية أو عقلية أو مزاجية، فلكل فرد من الأفراد نمط يميزه عن غيره، وذلك وفق ما يتمتع به من صفات جسمية أو غيرها.

الأنماط عند ابيقــراط:

كان أبيقراط Hippocrates (400 ق. م) يرى أن الأمزجة تعود إلى أربعة أنماط وقد اعتمد في هذا التصنيف على العناصر التي يتكون منها الجسم الإنساني والاختلاطات التي تتكون ضمنه، والأنماط الأربعة كما يراها هي:

- المزاج الدموي The Sanguine Temperament ويظهر معه الشخص نشطا وسريعا، وسهل الاستثارة من غير عمق أو طول مدة، وهو أميل إلى الضعف من ناحية المثابرة والدأب
- المزاج الصفراوي The Choleric Temperament ويغلب عليه التسرع وقلة السرور وشدة الانفعال

- المزاج السوداوي The Melancholic Temperament ويغلب عليه الاكتئاب والحزن
- المزاج البلغمي أو اللمفاوي The Phlegmatic Temperament ويغلب عليه التبلد والبطء، وضعف الانفعال وعدم الاكتراث.

وترجع هذه الأنماط الأربعة إلى غلبة واحد من أخلاط الجسد الأربعة وهي: الدم، والصفراء، والسوداء، والبلغم، إلا أن أبيقراط يضيف إلى ذلك قوله: إن الإنسان السوي السليم هو الذي تمتزج عنده هذه الأمزجة الأربعة بنسب متفاوتة. وقد بقي هذا التصنيف مقبولا في أوروبا خلال العصور الوسطى وترك آثاره في بعض الكتابات الأدبية. (رياض، 2005، ص 56)

ومن نظريات الأنماط ما قدمه إرنست كرتشمر Earnest Kretschmer الذي قسم الشخصية إلى أربعة أنماط جسمية وربطها بخصائص شخصية وهي كما يلي:

- النمط المكتنز: ذو البنية الممتلئة وهو يمتلك شخصية منبسطة ومعرض لتذبذبات في المزاج، هذا النمط من الأشخاص إذا أصيب بمرض عقلي فإنه يميل إلى جنون الهوس الاكتئابي.

- النمط الواهن: ذو البنية النحيلة والأطراف الطويلة، يمتلك شخصية انطوائية، هذا النمط عندما يصاب بمرض عقلي يميل إلى جنون الفصام.

- النمط الرياضي: ذو البنية القوية والصلبة والعضلات القوية وتبدو عليه ميول انطوائية نسبيا.

- النمط المشوه: يتميز جسمه بعدم التناسق، ولهذا فهو لا يصنف تحت أي من الأنماط السابقة ويكون مزاجه انطوائي أيضا. (المليحي، 2001)

أما بافلوف فقد حدد أنماطا أربعة للأمزجة وهي كما يلي:

- المندفع: الذي يتميز بشدة الاستثارة، والاندفاع والطيش وكثرة التسلط والعدوانية، ويبدو ذلك واضحا عند الحيوان الذي يميل إلى العدوان
- الخذول: الذي يتميز بضعف النشاط، وتطرف الهدوء والاكتئاب والسكينة والخضوع والتخاذل
- النشط المتزن: الذي يتميز بالاعتدال، مع ظهور النشاط وكثرة الحركة والملل السريع حين لا يوجد ما يشغله، وهو فعّال ومنتج.
- الهادئ المتزن: الذي يتميز بالقبول والمحافظة والرزانة، وهو عامل جيد ومنظم، ويظهر أن هذه الأنماط التي اقترحها بافلوف تقابل الأنماط عند ابيقراط (رياض، 2005).

وهناك تصنيفات متعددة للشخصية بناء على عواملها وأبعادها، ومن أحدث هذه التصنيفات وأكثرها شيوعا الآن تصنيف كوستا وماكري(Costa & McCrae, 1992) والتي صنفت من خلالها الشخصية إلى العوامل الخمسة التالية:

1. العصابية (Neuroticism): وهو بعد أساسي من أبعاد الشخصية، يشير إلى الاستعداد للإصابة بالاضطراب النفسي، ويظهر من خلال القلق (Anxiety)، عدائية الغضب (Angry Hostility)، والاكتئاب (Depression)، والإدراك الذاتي (Self-Conscionsness)، والاندفاعية (Impulsiveness)، والقابلية للاستسلام (Vulnerability).

2. الانبساطية (Extraversion): ويتصف الفرد الانبساطي بأنه طموح وودود واجتماعي سهل المعاشرة، ويتسم بالحميمية (Warmth)، والاجتماعية (Gregariousness)، والجزم أو الميل إلى التوكيد (Assertiveness)، والنشاط (Activity)، والبحث عن الإثارة (Excitement– Seeking)، والمشاعر الإيجابية (Positive Emotion).

3. الانفتاحية (Openness): ويتصف الانفتاحي بردود فعله العاطفية ومحبته للفن والشعر والطبيعة ولديه تخيل معتدل وفي بعض الأحيان يحلم أحلام يقظة، ويتسم بالخيال(Fantasy)، والجمالية(Aesthetics)، المشاعر (Feeling)، والنشاط (Action)، والأفكار(Ideas)، والقيم (Values).

4. الانسجام (Agreeableness) الشخص هنا يثق بالآخرين بسهولة، ونظرته للآخرين دائماً إيجابية، صريح ومخلص، يضع رغباته وحاجاته قبل الآخرين، كثير التسامح والنسيان، ويتسم بالثقة (Trust)، والاستقامة(Straight For Wardens)، والإيثار (Altruism)، والطاعة(Compliance)، والتواضع (Modesty)، والرقة والحساسية(Tender– mindedness).

5. يقظة الضمير (Conscientiousness): ويقابل يقظة الضمير الأنا الأعلى في نظرية التحليل النفسي، ويتميز أصحاب هذا البعد بالنظام، والكفاح من أجل التفوق والقدرة العالية على ضبط الذات والشعور بالواجب، ويتسم الشخص أيضا بالكفاءة (Competence)، والترتيب (Order)، ويقوم بالواجب (Dutifulness)، والكفاح من أجل الانجاز (Achievement Striving)، والانضباط الذاتي (Self–Discipline)، والتفكير المتأني (Deliberation).

سمات الطلبة الموهوبين الشخصية:

أقام مدخل السمات السلوكية جسرا متينا بين المنحى السيكومتري، والمنحى الانطباعي السلوكي (القائم على الملاحظة) في عملية الكشف، كما أنه وجد اهتماما واسعا من قبل الباحثين والمنظرين في هذا المجال، وفي مقدمة هؤلاء رنزولي وزملائه (Renzulli, Smith, White, Callahan, & Hartman) الذين طوروا أبرز المقاييس السلوكية المستخدمة في الكشف عن الطلبة الموهوبين (SRBCSS) " مقاييس تقدير السمات السلوكية للطلبة الموهوبين"، والتي استخدمت من قبل العديد من الباحثين مثل (Lawrannce and Anderson) اللذان درسا مدى ارتباطها بمقياس وكسلر لذكاء الأطفال المعدل (WISC– R) و(Argulewiz et al,) المستخدم في الكشف عن الموهوبين في دراسة عبر ثقافية بين التلاميذ الانجلو والأسبان. وقد وجدت مقاييس رنزولي اهتماما منقطع النظير من قبل الباحثين العرب وظلت محور لدراساتهم التقنينية أو الكشفية ففي الأردن على سبيل المثال لا الحصر دراسة (أبو فراش، 1995؛ الروسان، 1996؛ منسي، 1997)، وفي البحرين (معاجيني،1996)، وفي الكويت (نذر،1995)، وفي السودان (عطا الله، 2005).

بالإضافة لمقاييس رنزولي وزملائه هناك عدة مقاييس عالمية مثل: (GIFT)، و(GIFFI)، و(PRIDE) من إعداد سيلفيا ريم وزملائها، وغيرها من المقاييس السلوكية (منسي)، وقائمة سيلفرمان (Silverman)، وقائمة جونسون (Johnson) أضف إلى ذلك القوائم التي تستهدف الكشف عن سمات المبدعين مثل: قائمة كاتينا وتورانس لسمات المبدعين (Catina–Torrance)، ومقياس اختبار الشخصية المبدعة من تأليف (Holmes)، هذا بالإضافة لعدة محاولات عربية لتصميم قوائم ومقاييس مثل: مقياس (أبو عليا) الذي يهدف للتعرف على سمات المبدعين، و قائمة الخصائص السلوكية للتلاميذ المتفوقين لعبد الوارث،

ومقياس الخصائص السلوكية للطلبة المتميزين المطور للبيئة الأردنية من إعداد (حداد والسرور)، وقائمة جروان ، وقائمة مدرسة اليوبيل (أبو هاشم، 2003).

كما وجدت السمات السلوكية للموهوبين هذا الاهتمام بتكييف وتقنين أو تصميم مقاييسها وقوائمها، فقد وجدت نفس الاهتمام في البحوث والدراسات العربية التي هدفت للكشف عن الموهوبين، فقد وجد أبو هاشم (2003) في دراسته التي أجرى فيها مسحا للبحوث العربية الخاصة بالموهوبين في الفترة من عام (1990) إلى (2002)، وتمثل مجتمع الدراسة في الدراسات العربية المنشورة في المجلات العلمية، ورسائل الماجستير، والدكتوراه، وبلغت (61) دراسة، وبتحليلها توصل إلى ما يلي: أن أكثر المحكات المستخدمة في الكشف عن الموهوبين هي: مقاييس السمات السلوكية، كما تختلف المحكات المستخدمة في الكشف عن الموهوبين باختلاف المرحلة التعليمية، حيث كان محك السمات السلوكية الأكثر استخداما في مرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية، والمرحلة الإعدادية، كما وجد اختلافا في المحكات المستخدمة في الكشف عن الموهوبين باختلاف نوع الخاضع للفحص (ذكور ــ إناث)، حيث جاء محك السمات السلوكية في المرتبة الأولى في الدراسات التي اشتملت العينات فيها على الذكور فحسب، أو الذكور والإناث معا.

ويتميز الطفل الموهوب بسمات شخصية متنوعة تتمثل في التالي:

1. فن التعامل: حيث يتميَّز الطفل الموهوب عن غيره بحسن معاملة من حوله من خلال تعامله بسلوكيات تنم عن وعي كبير.
2. سرعة الانتباه ودقة الملاحظة: تظهر على الطفل الموهوب سمات الانتباه السريع لما يدور حوله من أحداث، فيلاحظها ويسجلها في ذهنه بانطباع خاص يؤثر على تجاربه

المستقبلية، وتقوم دقة الملاحظة هذه بتوظيفه لجميع حواسه وتركيز ذهنه فيما يجري من مواقف حوله ينقلها في شكل ردة فعل عملية تزيد من خبرته في حياته الطفولية يأخذها كمحاذير يمتنع عن إتيانها أو مستحسنات يتوجب اتباعها.

3. حب الاطلاع والاكتشاف: هذه الخاصيَّة توضحها كثرة الأسئلة المتنوعة مضموناً من جانب الطفل، فهو دائم الاستفسار عن ملاحظته لأي سلوك أو ظاهرة أو عن العلاقات الأسرية أو القضايا الميتافيزيقية التي يطرحها الطفل الموهوب باستمرار (المغازي وعجاج 2000).

4. القراءة المبكرة والولع بالمطالعة: في أسرة تربى فيها الطفل لها علاقة بالكتاب أو الثقافة يقبل الطفل على معايشة عالم القراءة، فيتدرَّج في حقل المعرفة التي تقوده إلى المحاولات الأولى للقراءة، وبدخوله المدرسة يكون قد تهيأ للتعامل مع مستلزمات التعلم من كتابة وقراءة مما يفرده عن أقرانه ويجعله أقرب إلى الممارسة.

كما توجد هناك مميزات أخرى تبدو على شخصية الطفل الموهوب متزامنة مع الميزات السابقة كسرعة الحركة ورد الفعل وفنيّة الأداء في النشاطات المختلفة لاسيَّما تلك التي تقام في محيط الروضة أو المدرسة (صبحي 1992).

وبالرغم من قدرات الموهوبين والمتفوقين العالية وتميزهم في جوانب متعددة إلا أنهم يواجهون عدداً من المشكلات التي تحد من توفير الخدمات التربوية المناسبة لهم، فبالإضافة إلى التنكر لحاجاتهم الخاصة فإنهم غير محبوبين من قبل الكثير من المعلمين على عكس الاعتقاد السائد، كما أنهم يتعرضون للانتقاد والعزل الاجتماعي من قبل أقرانهم من الأطفال الآخرين، كذلك فإن الكثير من الناس لا يتحملون الأطفال الأذكياء جداً (الداهري، 2005).

كما أوردت بيبي (2005) تصنيفا للسمات الشخصية التي تميز الطلبة الموهوبين عن غيرهم وهي الآتية:

أولا: السمات العقلية التي تميزه عن غيره وتتمثل في: القدرة على الانتباه والملاحظة والتركيز لوقت طويل، والقدرة على الاستيعاب والفهم، والقدرة على تخزين المعلومات وتذكرها، والقدرة على التخطيط الجيد، والقدرة على التحليل، والقدرة على التركيب والتأليف، والقدرة على التقويم، والقدرة على استعمال المنطق، والقدرة على حل المشكلات.

ثانيا: السمات اللغوية التي تميزه عن غيره، وتتمثل في أنه: يجيد التواصل مع غيره، ويستقبل ما يقال له بسرعة، وسريع البديهة في الإجابة، ويتمكن من الإصغاء فترة طويلة دون تعب، ويمتلك عدداً كبيراً من المترادفات، ويتكلم بوضوح وسلاسة فائقة، ويستعمل عبارات كاملة وبليغة، وهو ماهر في التعبير عن أفكاره، كما أن صوته يجذب انتباه السامع.

ثالثا: السمات الحس حركية، وتتمثل في أنه: يظهر توازناً وسلامة في مشيته، ويتحرك برشاقة وأناقة، وماهر في الإمساك بالقلم، ويتميز بالتناسق في حركة عينيه، والانتباه نحو الأصوات، والتناسق عند كتابة ما يملى عليه في وقت محدد، والتناسق عند تناول طعامه في فترة محددة، وخطه واضح وجميل، وكلامه مفهوم وسليم.

رابعاً: سمات شخصية اجتماعية، وتتمثل في أن لديه حب الاستطلاع، ويتحلى بروح المثابرة، ويتمتع بمهارة القيادة، وثقته بنفسه قوية، ويتمتع بنشاط دائم، ولديه الجرأة في مواجهة التحديات، ومحبوب من الكثيرين، ولديه رغبة في مخالطة الآخرين، ويعشق النظام،

وقادر على اتخاذ القرارات، ومحب للحياة، ومستمع لبق يحترم آراء الآخرين، وينتقد بلباقة وذوق وذكاء، ويتمتع ببراعة في الإقناع.

وتفترض معظم الدراسات في هذا المجال أن للأطفال الموهوبين خصائص وقدرات يمكن ملاحظتها تميزهم عن أقرانهم، فقد أظهرت دراسة ليو (Liu, 1999) أن الأطفال الموهوبين يمتلكون خصائص تميزهم عن الأطفال العاديين وخاصة في مجال القدرات الحسابية واللغوية المقدمة.

وتشير سيلفرمان (Silverman, 1997-2004) بعد مراجعتها للأدب الخاص بقوائم الخصائص السلوكية للموهوبين إلى مجموعة من المعايير التي ينبغي استخدامها عند انتقاء بنود القوائم وهي:

1. وجود الخاصية لدى غالبية الأطفال الذين يجري تقييمهم.
2. توفر الخاصية لدى الأطفال متعددي المواهب.
3. مناسبة الخاصية لدرجات القدرة المختلفة.
4. توافق الصفة مع مدى عمري واسع.
5. مناسبة الصفة للأطفال من الخلفيات الاقتصادية الاجتماعية المختلفة.
6. إمكانية ملاحظة الصفة بسهولة من المنزل.
7. أن تكون الصفة مختصرة ومفهومة للوالدين.

وفي دراسة لروجرز وسيلفرمان (Rogers & Silverman, 1997) على 241 طفلا من ذوي القدرات العقلية العالية جدا أشارت النتائج إلى أنه في سنوات الطفولة المبكرة أظهر 94% من هؤلاء الأطفال قدرة مرتفعة على الانتباه، و94% منهم كانت قدرتهم على التركيز مرتفعة، و91% أظهروا نموا لغويا وثروة لفظية مرتفعة، و60% أظهروا نمو حركيا مرتفعا، و48.9% مروا بمراحل تفوق بارز على أقرانهم في فترة من فترات نموهم، و37% مروا بمراحل يغلب على أحاديثهم الخيال، وكان المتوسط العام لنطقهم لأول كلمة في الشهر التاسع من عمرهم، والمتوسط العام للقراءة الجيدة لديهم كان قبل بلوغهم سن الرابعة.

وقد رصد سمونتي (Smutny, 1998) مجموعة من المؤشرات السلوكية التي يمارسها الطفل الموهوب بشكل يومي كنتيجة لتجاوبه مع النشاطات والمحاورات التي تتطلب منه مشاركة في الأنشطة التعليمية المتنوعة في المنزل والتي قد تكون مؤشرات للموهبة في السنوات الرابعة والخامسة والسادة من عمر الطفل وتتمثل في الآتي: الرغبة والفضول للتعرف على أشياء عديدة وطرح أسئلة تتطلب فكرا متعمقا، وثروة لغوية متقدمة، واستخدام عبارات معقدة بشكل صحيح والتعبير عن أفكاره ومشاعره بشكل جيد وقدرة على حل الألغاز والمشكلات المعقدة وقدرة مرتفعة على التذكر واهتماما كبير بأحد المجالات، وقدرة عالية على التخيل، واستخدام التعلم والخبرات السابقة في مواقف جديدة وقدرة على ترتيب الأشياء وتنظيمها بشكل منطقي والقدرة على مناقشة الأفكار وإضافة تفاصيل جديدة عليها، وسرعة التعلم وتفضيل الاستقلالية في العمل واللعب منفردا والقدرة على المبادرة وقوة التركيز وقوة الملاحظة وقدرة مرتفعة على تأليف القصص وروايتها وحب القراءة.

وقد لخص كل من يزليدايك، الجوزايني (Ysseldyke & Algozzine, 1995) الخصائص النفسية والسلوكية للأطفال الموهوبين على النحو التالي:

أولا: الخصائص المعرفية وتشمل مجموعة من الخصائص والسمات المتنوعة

- حصيلة معلوماتية شديدة الثراء والتنوع
- قدرات عالية في التفكير المجرد
- الولع وحب التعامل مع المهام والتحديات المعقدة
- يمتلكون ذاكرة قوية جدا
- يمتلكون قدرات ومستويات متقدمة ومرتفعة في الابتكار والتفكير الابداعي
- يمتلكون قدرات غير عادية في اكتساب المعلومات وتجهيزها ومعالجتها

ثانيا: الخصائص المرتبطة بالتحصيل الدراسي وتشمل مجموعة من الخصائص والسمات المتنوعة المرتبطة بالحياة الدراسية:

- السهولة في التعلم بغض النظر عن صعوبة المادة التعليمية وتعقيدها
- الأداء والتحصيل الدراسي المرتفع.
- قدرات عالية ومرتفعة في فهم المشكلات وحلها.
- القدرة على الوصول إلى ما يعرف بحد التمكن في التعلم بسهولة ويسر.

ثالثا: الخصائص البدنية وتظهر من خلال التباعد بين القدرات العقلية والقدرات البدنية

رابعا: الخصائص السلوكية وهي مرتبطة بالجانب الانفعالي السلوكي للطالب الموهوب وهي:

- المرح وروح الدعابة والنكتة.
- حساسية مرتفعة وغير عادية نحو مطالب واحتياجات الآخرين.
- كثافة وشدة التركيز

- الإصرار والتركيز لتحقيق الأهداف المرسومة رغم كثرة المعيقات والعقبات.

خامسا: خصائص الاتصال والتواصل: مجموعة من الخصائص والسمات التي يمتاز بها الموهوبون في عمليات اتصالهم مع المحيط الخارجي، وكذلك الاتصال الداخلي مع الذات وهي:

- مستويات مرتفعة من النمو اللغوي والمعرفي.
- يمتلكون مهارات الاتصال بشكل فعال كالإنصات الجيد.
- رصيد مرتفع من المفردات اللغوية سواء في اللغة التعبيرية واللغة.

وقد قام رنزولي بتطوير أداة مكونة من عشرة مقاييس تستخدم من قبل المعلم أطلق عليها مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتميزين، وتتكون هذه الأداة من المقاييس الآتية: القدرة التعلمية والإبداعية والدافعية والقيادية والخصائص الفنية والموسيقية والدراما والاتصال التعبيري ودقة الاتصال والتخطيط وتعتبر المقاييس الأربعة الأولى الأكثر استخداما، وتم إضافة أربعة مقاييس هي: خصائص في الرياضيات والعلوم والقراءة والتكنولوجيا (Renzzulli et al, 2002).

ويتبين من خلال استعراض السمات الشخصية للطلبة الموهوبين تنوع السمات وخاصة السلوكية ولكن معظمها يدور في الجانب الإيجابي من السلوكات.

مفهوم عمليات ما وراء الذاكرة:

لقد زاد اهتمام علماء النفس والمربين بدراسة الطلبة الموهوبين نظرا لما يشكله هؤلاء الطلبة من فئة غير متجانسة من جهة، ومن كونهم يحتاجون إلى خدمات متعددة ورعاية مستمرة، لأن في ذلك انعكاسا على تطور المجتمع وتقدمه. ويرى جيرنر (1990) أن

الاستراتيجيات ما وراء المعرفة تؤثر في الإنجاز الأكاديمي، فالطلبة الموهوبون يستخدمون الاستراتيجيات ما وراء المعرفة في التعلم، ولتقييم تقدمهم وتفوقهم المعرفي والدراسي، وتستخدم ما وراء المعرفة بعد الأنشطة المعرفية خاصة بعد فشل الاستراتيجيات المعرفية في تحقيق تقدمهم. والمشار له في (محمد، 2005).

كما يرى بينترتش وديجروت (Pintrich & Degrot) والمشار له في (محمد، 2005) أن هناك ثلاثة مكونات تؤثر في الإنجاز الأكاديمي وهي: استراتيجيات ما وراء المعرفة، والتنظيم الذاتي للتعلم، وتوجيه الطلاب والتحكم في مجهودهم أثناء أداء المهام المدرسية. وتؤكد كل من دراسة بيركوتز وشيكالي (Berkowttz & Cicchelli, 2004) وستينر (Steiner, 2006) على أن الطلبة الموهوبين يتميزون بزيادة المعرفة بالاستراتيجيات وسرعة حل المشاكل والقدرة على استخدام الاستراتيجيات بصورة أفضل.

كذلك أكد فتحي جروان (1999) على الدور الذي تلعبه ما وراء المعرفة في التعلم من حيث أهميتها في معالجة المعلومات، ولذا فلا يجوز إهمالها أو الافتراض بأن الطالب يمكن أن يجيدها بصورة غير مباشرة عن طريق دراسة محتوى مادة التدريس. كما أكد على أن أي جهد لتعليم مهارات التفكير يظل ناقصاً ما لم يتصدَّ لمهمة مساعدة الطلبة على تنمية مهارات ما وراء المعرفة، والدافعية عبارة عن حالة تستثير سلوك الفرد وتنظم نشاطه وتوجهه للوصول إلى تحقيق الهدف أو الغاية المرغوبة كما أنها عالم نفسي شعوري يهيئ الفرد لتأدية بعض الأفعال أو ميله لتحقيق بعض الأهداف (عبد اللطيف، 2000)

وحظي التفكير ما وراء المعرفي باهتمام كبير في السنوات الأخيرة، لما له من أهمية في تحسين طريقة تفكير الطلبة، حيث يزيد من وعي المتعلمين لما يدرسونه، فالطالب المفكر

تفكيراً ما وراء المعرفة يقوم بأدوار عدة في وقت واحد عندما يواجه مشكلة، وحسبما يشير جراهام(Graham 1997) يستخدمون استراتيجيات الاكتشاف، ويكتشفون ما يحتاجون إلى أن يتعلموه، وعندها يتوصلون إلى معرفة أكثر عمقاً، وأحسن أداءً؛ لأن الاستراتيجيات ما وراء المعرفية تسمح لهم أن يخططوا، ويتحكموا. يؤكد والج وملر (Wallach & Miller, 1988) أن فهم الفرد وتفكيره الواعي لآليات ما يفعله، يؤدي إلى تقليل الوقت والجهد اللازمين لإنجاز الأهداف.

كما يبين كوستا وكاليك(Costa and Kallick, 2001) أهمية دراسة التفكير ما وراء المعرفي وفاعليته في العملية التربوية، الذي يسعى إلى تحقيق أهداف عّدة منها: تمكين الطلبة من تطوير خطة عمل في أذهانهم لفترةٍ من الزمن، ثم التأمل فيها، وتقييمها عند إكمالها .كما يسهّل عملية إصدار الأحكام المؤقتة، ومقارنة، وتقييم استعداد الطالب للقيام بأنشطة أُخرى. ومن خلال ذلك تكمن أهمية دراسة التفكير ما وراء المعرفي من دوره المهم في مساعدة الطالب الموهوب في العملية التعلمية، كما أنه قد يشكل عاملا مساعدا في زيادة دافعية الإنجاز لدى الطالب ومستوى الطموح.

كما تتضمن مهارات التفكير ما وراء المعرفي على وجود ثلاث مهارات أساسية وهي الآتية (أبو رياش، 2007):

- التخطيط (Planning) في التخطيط يكون الطالب على وعي ومعرفة بالاستراتيجيات المستخدمة لإنجاز المهمة ومعرفة كيفية استعمالها والظروف التي يجب أن تستعمل فيها. وتتضمن مهارة التخطيط: تحديد الهدف ومتابعة تسلسل المهارات ومعرفة الأخطاء والمعوقات.

- المراقبة (Monitoring) وتشير إلى قدرة الطالب على مراقبة النجاح في المهمة وتوجيهه، كالتحقق من أن الاستيعاب لم يحدث فيستعمل الطالب استراتيجيات لإصلاح تعلمه ومواصلته.

- التقييم: (Assessing) وتتضمن مهارة التقييم العمل على تقييم المعرفة الراهنة ووضع الأهداف واختيار المصادر، ويتضمن أيضا أن يطرح الفرد أسئلة مثل: هل بلغت هدفي؟ ما الذي نجح لدي؟ ما الذي لم ينجح؟

تعريف الذاكــــرة:

يعرف جابر وكفافي (1992، 2133) الذاكرة بأنها القدرة على إحياء الخبرة الماضية وهي قدرة قائمة على أساس عمليات عقلية منها التعلم والتسجيل والاحتفاظ والاستدعاء أو الاسترداد والتعرف فهو الجسم الكلي للخبرة المتذكرة وتشمل أيضا استدعاء خبرة ماضية.

ويرى أبو حطب (1996، 171) بأن الذاكرة هي العملية العقلية الدالة على تخزين المعلومات واسترجاعها بصورتها الأصلية ولا يتم ذلك إلا بعد الاكتساب والتعلم.

ويشير الزيات (1998، 369) إلى الذاكرة بأنها نشاط عقلي معرفي يعكس القدرة على تشفير وتخزين وتجهيز أو معالجة المعلومات المدخلة أو المشتقة واسترجاعها وهي قدرة متلازمة وغير مستقلة عن الوظائف المعرفية أو النشاط العقلي المعرفي.

وتعني عمليات ما وراء الذاكرة ما يلي:

المعرفة بالذاكرة وبأي شيء يتعلق بها وإذا كانت ما وراء المعرفة تعني المعرفة بالمعرفة وبالعمليات المعرفية فإنه عندما تكون العملية المعرفية هي عملية التذكر أو المعرفة

والأنشطة المعرفية الخاصة بالذاكرة فإنها تسمى عمليات ما وراء الذاكرة (Flavell, 1985, 230).

كما تشمل عمليات ما وراء الذاكرة معتقدات الفرد المرتبطة بالكفاءة الذاتية لذاكرته، وهي تمثل أحد نواتج معرفة الفرد بقدراته الداخلية الكامنة ومركز الضبط تجاه ذاكرته، ومعرفة مهام الذاكرة واستراتيجياتها، كما تشتمل أيضا على عملية التنظيم والرصد لمعالجة وتجهيز المعلومات، التي تشمل ضمن مكوناتها عملية التنبؤ، والتي تختص بوضع تقديرات عن النتائج المحتملة والمتوقعة للنشاط العقلي مستقبلا (سيد، 2000، 69).

ويشير مفهوم عمليات ما وراء الذاكرة إلى معرفة الفرد بذاكرته وإدراكه لها ووعيه بها، أو بأي شيء يتصل بعملية تخزين المعلومات واسترجاعها أو بوظيفة الذاكرة بوجه عام (Troyer & Rich, 2002).

ويعرف جرامر وبورتل وكوفمان وارونستن (Grammer, Purtell, Coffman & Omstein, 2011, 140) عمليات ما وراء الذاكرة بأنها القدرة على التوجيه والتحكم في اداء الذاكرة ومعرفة كيفية عملها، واستراتيجياتها والتغيرات التي تحدث لها.

كما أشار دنلوسكي وسيرا وباكر (Dunlosky Serra, & Baker., 2007) إلى عمليات ما وراء الذاكرة على أنها معارف الفرد حول ذاكرته وهي أحد أوجه ما وراء المعرفة التي تهتم بمراقبة وضبط الأفراد لعمليات تعلمهم واسترجاعهم.

ويؤكد ريهمان (Rehman, 2011) أن عمليات ما وراء الذاكرة أحد أبعاد ما وراء المعرفة والتي يمكن تعريفها على أنها وعي المتعلم بالاستراتيجيات المستخدمة والتي يجب

استخدامها في بعض المهام فهي تتضمن المعرفة والمعلومات حول أنظمة الذاكرة واستراتيجياتها.

إن عمليات ما وراء الذاكرة لا يتضمن فقط معرفة الفرد حول ذاكرته مثل معرفة الفرد نقاط القوة والضعف المرتبطة بذاكرته، بل أيضا المعرفة حول الطرق والوسائل اللازمة لمواجهة أوجه الضعف المحتملة بالإضافة إلى المعرفة حول الأجزاء ذات الصلة بالتذكر بالعالم الخارجي مثل معينات التذكر الخارجية.

ويمكن قياس عمليات ما وراء الذاكرة اعتمادا على الأحكام التقديرية كما يلي: (Keleman, 2000)

1-أحكام الشعور بالمعرفة (Feeling of knowing judgment) ويقوم هذا الأسلوب على إصدار المتعلم أحكاما تقويمية حول مدى شعوره بمعرفة الإجابة ويظهر ذلك بشكل واضح عقب فشله في الإجابة على عبارات أو أسئلة لاختبارات تعرف مكونة من الاختبار من متعدد والحكم بما إذا كان يعرف الإجابة ومن ثم يجب عليه أن يفكر في البدائل المتاحة للوصول للإجابة الصحيحة.

2-أحكام سهولة التعلم (Ease of learning Judgment) في هذه الأحكام يطلب من الفرد قبل أداء المهمة التنبؤ بمدى ثقته في الحصول على تقدير معين أو مستوى أداء معين تبعا لمدى سهولة أو صعوبة المهمة ومتطلباتها أو الأهداف المراد تحقيقها.

3-أحكام التعلم (Judgments of learning) ويقوم هذا الأسلوب على سؤال المتعلمين عن تنبؤاتهم حول الدرجات أو التقديرات التي يمكن أن يحصلوا عليها عقب أدائهم المهمة أو

الاختبار المباشر، ويقارن الأداء المتوقع بالأداء الفعلي على كل من هذه المهام أو الاختبارات، ويدل التباين بين تقديرات المتوقع والتقديرات الفعلية على مدى مصداقية تقدير الفرد لمعرفته بذاته.

مكونات عمليات ما وراء الذاكرة (Metamemory Components)

كما هو الحال في التعريفات التي وضعت لعمليات ما وراء الذاكرة، فقد ظهرت أيضا عدة نماذج تفسر مكونات عمليات ما وراء الذاكرة، منها ما تناولها من جانب المكون المعرفي ومنها ما تناولها من جانب المكون التحكمي، ومنها ما تناولها من الجانبين المعرفي والتحكمي وسنتناول بعضا من هذه النماذج:.

أولا: النماذج التي تناولت عمليات ما وراء الذاكرة كمكوّن معرفي

يتفق سجلر (Siegler, 1996) بأن عمليات ما وراء الذاكرة يتكون من ثلاث مكونات الأول يتصل بمعارف الفرد بقدراته وخصائصه ومعرفته بالمهام التي يستطيع أن يؤديها وتلك التي لا يستطع أن يؤديها، والظروف المساعدة للتذكر وأيضا المعوقة له، أما المكون الثاني فيتضمن إدراك الفرد ووعيه بأهمية بعض المتغيرات الخاصة بالمهام المراد تذكرها ووعيه بوجود استراتيجيات عامة تصلح لمختلف المهام مثل تحديد الهدف والتخطيط للأداء والمراقبة الذاتية واستراتيجيات نوعية تصلح لمهام محددة، ووعيه بانتقاء الاستراتيجية النوعية التي تتناسب مع طبيعة المهام المراد معالجتها وتذكرها.

ويلاحظ على النموذج السابق انه يركز على مجموعة من المتغيرات التي ترتبط بكل من الفرد والمهمة والاستراتيجية ومدى تفاعلهم وتأثيرهم على معالجة المعلومات، من خلال

وعي الفرد بمعتقداته عن الكفاءة الذاتية لذاكرته ومدى وعيه بمتطلبات المهام المطلوبة والأداء والعوامل التي يمكن أن تؤثر إيجابيا وسلبيا على عمليات التشفير والاسترجاع، وكذلك وعيه بانتقاء الاستراتيجيات الملائمة لإمكاناته من ناحية ومتطلبات المهمة من ناحية أخرى، ويفسر سجلر هذه الانتقائية للاستراتيجية الملائمة بأن الأطفال منذ الصغر يكتشفون الاستراتيجية الجديدة بعد عملية تأمل وليس بالمحاولة والخطأ أو من فراغ أو بالمصادفة وهذه يجعلهم قادرين على أن يفسروا كيفية عمل الاستراتيجية منذ البداية فيستخدمونها بطريقة إجرائية ومتزايدة مع المهام التي يؤدونها رغم عدم معرفتهم وتأكدهم بإيجابياتها مع هذا النوع من المهام وبمرور الوقت مع استخدامها ونجاحها في الوصول إلى الأداء الأمثل لهذه المهام وعلاجها لكل المشكلات التي تظهر أثناء الأداء فيكتشفون الأهمية الكبيرة والكفاءة العالية لهذه الاستراتيجية مع هذه النوعية من المهام، ويصبحون على دراية بعمل الاستراتيجية وما تقوم به ولماذا، وهذا ما يعرف بدور عمليات ما وراء الذاكرة.

وقد وضح سجلر الذي يحدث في ذلك بصورة أكثر تفصيلا، فيذكر أن الطفل يقوم بعمل محاكاة ذهنية بين استراتيجية قديمة يعرفها والموقف الحالي ثم يطبق الاستراتيجية الجديدة فإن نجح في الوصول لنفس الإجابة للموقف مثل الاستراتيجية القديمة التي يعرفها فإنه يتأكد حينئذ من فعالية وكفاءة الاستراتيجية الجديدة، وتصبح في وعيه المعرفي وما وراء ذاكرته.

ثانيا: النماذج التي تناولت عمليات ما وراء الذاكرة كمكون تحكمي

المتابع لنموذج جولتني وباركن (Goulteny, 1998) يجد أنه يفسر المكون التحكمي والذي يمثل القدرة على تقييم الحالة الراهنة للذاكرة ومصادر التحكم والمراقبة الذاتية،

والمتمثل في المراقبة الذاتية والتقويم الذاتي والتنظيم الذاتي، وتعد هذه المكونات هي المسؤولة عن تحديد مهمة الذاكرة وتقديم التغذية الراجعة عن مدى صعوبة أو سهولة المهام، ومدى مناسبة الاستراتيجيات وكفاءتها، كما توضح هذه النماذج أن المكون التحكمي يساعد الفرد على أن يتحكم فيما يصدر عنه من سلوكيات، فالوعي بنسق الذاكرة يصاحبه استجابة ما، كما يصاحب الاستجابة تقييم أو حكم بقبول الاستجابة أو عدم قبولها، بل وإرجاع مقبولية الاستجابة أو عدم مقبوليتها إلى انتقاء واتباع استراتيجية ما قد تكون ملائمة أو غير ملائمة لهذه المهمة، ومن ثم فإن الفرد يكون على وعي بنتيجة انتقائه واتباعه لاستراتيجية ما في هذا الموقف أو هذه المهام، وهذه هي الرسالة التي تعود إليه من الاستجابة لمهمة ما (تغذية راجعة بمدى مناسبة الاستراتيجية المستخدمة لنوع المهمة أو الموقف) ومن ثم يستطيع أن يعرف نقاط ضعفه وقوته وكيف يحسن هذه الجوانب ويتخلص من سلبياته.

ثالثا: النماذج التي تناولت عمليات ما وراء الذاكرة بمكونيه المعرفي والتحكمي.

نموذج فليفل ووليمان (Flavell & Wellman, 1977) حيث بينوا أن عمليات ما وراء الذاكرة مكون من مكونين أحدهما يختص بالجانب المعرفي ويتضمن ثلاثة أنواع من المتغيرات، والنوع الأول يشمل ما يتصل بوعي الفرد بخصائص ذاكرته من حيث طبيعتها ونظمها ووسعها وقدرته على التذكر، أما النوع الثاني فخاص بالمتغيرات المرتبطة بالمهمة من حيث طبيعتها ومدى سهولتها أو صعوبتها وكيفية تذكرها وهل سيتذكرها بسهولة أم بصعوبة ولماذا؟ أما النوع الثالث فيشمل المتغيرات المرتبطة بالاستراتيجية المستخدمة ويقصد بها مدى وعي الفرد بالكيفية التي يتم بها تشفير وتخزين المعلومات بكفاءة ويسر. أما المكون الثاني وهو المكون التحكمي فيتضمن عمليات المراقبة بنوعيها الراجعة وتعني حكم المتعلم

بدرجة الثقة على استجابة استدعاء سابقة والمراقبة اللاحقة وتعني حكم المتعلم على استجابة لاحقة، كما يتضمن عملية التنظيم للتمثيلات العقلية للمعلومات حيث ينظم المتعلمون الوحدات المعرفية باستخدام استراتيجيات مختلفة تساعدهم في عملية التشفير ومن ثم كفاءة الاستدعاء.

رابعا: نموذج ميلر (Miller, 1990) يوضح هذا النموذج أن عمليات ما وراء الذاكرة يتكون من ثلاثة مكونات هي الوعي والتشخيص والمراقبة.

1-الوعي (Awareness) ويشير إلى وعي المتعلم بحاجته للتذكر كمتطلب ضروري للذاكرة الفعالة ووعيه بنواحي قوته وضعفه الخاصة بالذاكرة، إدراكه للاستراتيجيات المناسبة للمهام الصعبة وكذلك السهلة مما يوفر للمتعلم القدرة على انتقاء وتحديد ما يستطيع وما لا يستطيع تذكره.

2-التشخيص (Diagnosis) ويتضمن مكونين فرعيين الأول يختص بتقدير صعوبة مهام التذكر، وتعني الوعي بأن بعض المهام أصعب في تذكرها من غيرها حيث تؤثر طريقة تنظيم المهام في تقدير صعوبتها، فكلما كان التنظيم قائما على المعنى كان تذكر هذه المهام أسهل. أما المكون الفرعي الثاني فهو تحديد متطلبات التذكر حيث يتم التذكر وفقا لنوع اختبار التذكر (تعرف – استرجاع – شفوي – تحريري) وبالتالي فالتشخيص يتضمن قدرة المتعلم على فهم أن المهام المختلفة تتطلب استراتيجيات مختلفة للحل ومعرفة وانتقاء الاستراتيجية المناسبة لحل كل مهمة من هذه المهام.

3-المراقبة Monitoring وتعني ملاحظة الفرد المستمرة لتقدمه منذ إدخال المعلومات في الذاكرة بطرح الأسئلة بصورة مستمرة والإجابة عليها، وتعتبر المراقبة هي المصدر الحقيقي

في رأي لينسي ونيلسون لعمليات ما وراء الذاكرة، لكونها تعبر عن وعي الفرد بأي عنصر من عناصر الموقف التعليمي سيتمكن من إدخاله وتخزينه واسترجاعه بكفاءة.

خامسا: نموذج فان وفان ودجونج (Van., Van.& Dejong, 2005) يتكون الوعي بعمليات ما وراء الذاكرة في هذا النموذج من خمسة مكونات هي:

- معتقدات الفرد بكفاءة الذاكرة لديه.
- معرفة قدرات الآخرين على التذكر والمقارنة بينهم.
- معرفة الذاكرة بوجه عام.
- معرفة مهام الذاكرة واستراتيجياتها.
- التنظيم والمراقبة لمعالجة وتجهيز المعلومات من أجل تذكرها.

وتعتبر عملية المراقبة هي المسؤولة عن تحديد مهمة الذاكرة، وتقديم التغذية الراجعة عن التقدم في مهمة التذكر، ومدى صعوبتها وكفاءة الاستراتيجيات المستخدمة ومدى نجاح عملية التنظيم، كما تمد المتعلم بمعرفة ذاتية عن محتوى ووظيفة الذاكرة لديه.

سادسا: نموذج برسلي وميتر (Pressley & Meter, 1994)

يعرض النموذج لمكونين لعمليات ما وراء الذاكرة الأول يختص بالمعرفة بالمتغيرات المؤثرة في كفاءة التذكر وبالاستراتيجيات الفعالة وغير الفعالة، أما المكون الثاني فيختص بالمراقبة الذاتية لعمليات التذكر من خلال التنظيم الذاتي، ولقدرة الفرد على التخطيط لسلوكاته في التذكر وتوجيهها وتقويمها، ولقدرته على تمييز أنماط المعرفة التي يمكن التدرب عليها من خلال التعليمات المباشرة وغيرها من المعارف، بما يمكن المتعلمين من استخدام هذه المعرفة

لتوجيه عمليات المعالجة المعرفية اللاحقة. ويشير برسلي وميتر إلى أن الذاكرة الفعالة هي نتاج مخزن استراتيجي ووعي بعمليات ما وراء الذاكرة والتدريب الشامل على اكتساب السلوك الاستراتيجي.

وبناء على الإطار النظري السابق فإنه يمكن القول أن عمليات ما وراء الذاكرة والسمات الشخصية لدى الطلبة الموهوبين والعاديين يعد موضوعا حيويا في بناء شخصياتهم، ويرتبط بالعديد من العوامل والمتغيرات الديمغرافية المختلفة، والتي يعد دراستها أمرا مهما كالتحصيل الدراسي والجنس.

الدراسات السابقة:

سيتم تناول الدراسات السابقة التي تناولت السمات الشخصية ومن ثم تناول الدراسات السابقة التي تناولت عمليات ما وراء الذاكرة، مع التركيز على الدراسات التي اهتمت بالطلبة الموهوبين والمتفوقين، حيث سيتم استعراض الداراسات السابقة من الأقدم إلى الأحدث.

المحور الأول: الدراسات السابقة المرتبطة بالسمات الشخصية:

أولا: الدراسات العربية

أجرى إسماعيل (1990) دراسة هدفت لمعرفة السمات الشخصية التي تميز المتفوقين تحصيليا عن غير المتفوقين. وقد تألفت عينة الدراسة من (240) طالبا و طالبة في المرحلة الثانوية في عمان، حيث استخدم الباحث اختبار كاتل Cattell لتتماشى مع البيئة الأردنية. وأظهرت نتائج التحليل التمييزي أن الطلبة المتفوقين يتميزون بسمات الذكاء والمغامرة والاستقلالية و الضمائر الحية و أنهم اجتماعيون بالمقارنة مع غير المتفوقين. كما أشارت

الدراسة إلى تفوق الإناث وتميزهن عن الذكور بسمات عدم التحفظ والضمائر الحية والقلق والاستقلال في حين تفوق الذكور بسمات الذكاء والتجدد.

تناولت دراسة الشرعة والعبد الله (2003) التعرف إلى علاقة أنماط الشخصية (الانبساط – الانطواء، والاتزان – الانفعال) كما حددها إيزنك بكل من سمة القلق والشعور بالوحدة والتحصيل الدراسي، تكونت عينة الدراسة من (304) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي في محافظة الكرك في الأردن، أشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية بين نمط الاتزان للشخصية وكل من سمة القلق، والشعور بالوحدة، ولم تكن علاقة نمط الاتزان بالتحصيل الدراسي ذات دلالة إحصائية، أما علاقة نمط الانفعال بكل من سمة القلق والشعور بالوحدة فقد كانت موجبة وذات دلالة إحصائية، كذلك تبين وجود علاقة سلبية بين نمط الانبساط والشعور بالوحدة، ووجود علاقة سلبية بين نمط الانبساط وسمة القلق.

وأجرى عطيات (2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن الخصائص السلوكية المتعلقة بالموهبة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة في مجالات (الإبداع والتعلم والدافعية والمهارات النفس حركية والاهتمامات الموسيقية والمهارات الفنية والقيادة الاجتماعية) من وجهة نظر الوالدين ومعلمات رياض الأطفال، تكونت عينة الدارسة من (408) طفلا وطفلة من رياض الأطفال، كما قام الباحث ببناء مقياس لتقدير الخصائص السلوكية مكون من (109) فقرات موزعة على سبعة مجالات، أشارت النتائج إلى أن الخصائص السلوكية الأكثر ظهورا كانت في مجالات المهارات النفس حركية والتعلم والدافعية والقيادة الاجتماعية والمهارات الفنية والاهتمامات الموسيقية والإبداع على التوالي.

وتناولت دراسة كرميان (2008) سمات الشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى العاملين بصورة وقتية من الجالية العراقية في استراليا، وهدفت الدراسة إلى التعرف على سمات الشخصية وقلق المستقبل لدى العاملين، وتكونت عينة الدراسة من (198) فردا منهم (126) من الذكور، و(72) من الإناث، تراوحت أعمارهم بين (18–58)، واستخدم الباحث مقياس قائمة الخمس الكبرى (BFI)، وكذلك استخدام مقياس قلق المستقبل إعداد الباحث، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب الجنس في أبعاد الانبساطية والطيبة وحيوية الضمير لصالح الذكور وفي بعد العصابية لصالح الإناث، كما أظهرت الدراسة وجود مستوى عالٍ من قلق المستقبل لدى أفراد العينة، ووجود علاقة ارتباطيه بين قلق المستقبل وبعد العصابية.

وتناول العواملة (2013) التعرف على طبيعة العلاقة بين السمات الإبداعية والمشكلات الأسرية والاجتماعية لدى فئة الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين، كما هدفت إلى استقصاء الفروق التي تعزى لمتغيري الدراسة (الجنس والسمة) على السمات الإبداعية والمشكلات الأسرية والاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين مقارنة مع الطلبة العاديين، تكونت عينة الدراسة من (40) طالبا وطالبة في الصف العاشر، منهم (20) طالبا و(20) طالبة مسجلين في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في مدينة السلط، أما عينة الطلبة العاديين فقد اشتملت على (40) طالبا وطالبا في الصف العاشر (20) من الذكور و(20) من الإناث مسجلين في مدرستين حكوميتين في مدينة السلط وقد تم استخدام مقياس رينزولي للسمات الإبداعية، وقائمة أبو جريس للمشكلات الأسرية والاجتماعية، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سلبية ضعيفة بين السمات الإبداعية وبين كل من المشكلات الأسرية والاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين والعاديين، إلا أن الطلبة الموهوبين يمتلكون مستويات أفضل بالسمات

الإبداعية أعلى من أقرانهم العاديين، كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السمات الإبداعية بين الطلبة الموهوبين تعزى لمتغير الجنس، كما بينت متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على أداة المشكلات الأسرية وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير السمة (موهوب – عادي) لصالح الطلبة الموهوبين.

ثانيا: الدراسات الأجنبية

درست دنكا مارجاريتا (Dinca–Margareta, 1993) السمات الشخصية كنقاط التقاء بين الإبداع الكامن والإبداع، بهدف دراسة دور السمات الشخصية كوسيط للتعبير عن الإبداع، عملت الدراسة على (54) طالبا في مرحلة المراهقة أعمارهم بين 14–18 سنة حيث أنهوا قائمة كاليفورنيا الشخصية، واختبار تورانس للتفكير الإبداعي. الدراسة صنفت على أساس الإبداع مقابل غير الإبداع، أظهرت النتائج درجات مرتفعة على قائمة كاليفورنيا للشخصية في السمات التي تعود إلى السلوك الشخصي مثل الاختلاط الاجتماعي و المرونة.

وقام هوكنز (Hawkins, 1993) بدراسة مقارنة على عينة مكونة من (125) من الطلاب والطالبات من فئة الموهوبين والموهوبين ذوي التحصيل المتدني، وغير الموهوبين، وقد تمت مقارنة هؤلاء الطلاب والطالبات من حيث خصائصهم الشخصية على إدراك الذات في الكفاءة المدرسية، والمسؤولية الذاتية، ومستوى القلق، ومفهوم الذات، وقد استخدم الباحث مقاييس إدراك الذات واختبارات الذات، والقلق، ومفهوم الذات، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الموهوبين لديهم مستوى عال من القدرات الإدراكية في المجالات المدرسية، وكذلك من المسؤولية الذاتية لتحمل النجاح والفشل، ويتصفون بقدرات عقلية وإدراكية أكبر من المجموعات الأخرى.

كما قام جونسون (Johnson, 1997) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين سمات الشخصية والإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة الموهوبين ومنخفضي التحصيل. وتكونت عينة الدراسة من (46) طالبا موهوبا تابعين لمدرسة في مقاطعة جنوب كارولينا الأمريكية. وتم تصنيف الطلبة إلى مجموعتين ذوي الإنجاز الضعيف، وذلك حسب علامات نهاية السنة الدراسية واستخدام اختبار كاتل للسمات الشخصية، وقد أظهرت النتائج وجود ارتباطات دالة إحصائيا بين عشرة سمات شخصية و الانجاز الأكاديمي، وان هذه السمات تسهم في الأداء الإنجازي لدى الطلبة وأهم هذه السمات المرونة.

وقد أجرى لي فانج (Li-fang, 2000) دراسة حول أساليب التفكير وأنماط الشخصية، هدفت إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير وأنواع الشخصية وذلك في سياق نظرية ستينبرغ للتحكم الذاتي العقلي ونظرية هولاند لأنواع الشخصية، وقد تألفت عينة الدراسة من 600 طالب من طلبة الجامعات الصينية. وتم استخدام مقياس أساليب التفكير TSI الذي طوره ستيرغواجز (Stergewages)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أساليب التفكير وأنماط الشخصية تتداخل إلى درجة معينة، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في طريقة تأثير نمط الشخصية على التفكير.

أجرى تشان (Chan, 2000) دراسة هدفت إلى تقدير الخصائص السلوكية للطلاب الموهوبين في المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين والآباء والطلاب أنفسهم، والمقارنة بين تقديرات المعلمين والآباء للخصائص السلوكية، وفحص العلاقة بين تقديرات المعلمين والآباء والطلاب وبين الذكاء والإبداع والقيادية لدى الطلاب الذين نجحوا في التصنيف إلى موهوبين، كما هدفت هذه الدراسة إلى التوصل إلى دلالات صدق وثبات للصورة الصينية من

مقياس رونزلي لتقدير الخصائص السلوكية للموهوبين، تكونت عينة الدراسة من (109) طلاب و(109) معلمين، و(109) والدين في هونج كونغ، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس رونزلي لتقدير الخصائص السلوكية في أبعاد التعلم الإبداعية والدافعية والقيادية، إضافة إلى استبانه لتقدير الخصائص الاجتماعية، أظهرت النتائج تقدير (51) خاصية سلوكية من قبل المعلمين، و(46) خاصية من قبل الآباء حيث كانت الخصائص التالية الأكثر تكرارا من تقديرات الآباء والمعلمين وهي: المسؤولية والاستقلالية والمبادرة والمثابرة والإقبال على الأنشطة والإصرار وقد تركزت هذه الخصائص في أبعاد الدافعية والقيادية. أما الخصائص الأقل تكرارا فهي الاستجابات الفريدة والمخاطرة والدعابة والجمالية والاهتمام بالأشياء الخاصة بالكبار والثروة اللغوية وتصنف هذه الخصائص في أبعاد الإبداعية والتعلم، كما أظهرت نتائج التحليل العاملي لتقديرات المعلمين للخصائص السلوكية وجود خمسة عوامل رئيسة وهي أبعاد الدافعية والتعلم والقيادية والرياضيات والعلوم والخصائص الإبداعية، كما أظهرت نتائج التحليل العاملي لتقديرات الآباء للخصائص السلوكية إلى وجود خمسة عوامل رئيسة وهي أبعاد التعلم والقيادية، وخصائص في مجال تعلم الرياضيات والعلوم والدافعية والإبداعية.

المحور الثاني: الدراسات السابقة المرتبطة بعمليات ما وراء الذاكرة:

أولا: الدراسات العربية

قام سيد (2000) بدراسة بعنوان: أسلوب العزو وما وراء الذاكرة والدافعية للإنجاز كمتغيرات تنبؤية للتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، وقد تكونت عينة الدراسة من (103) طالبا من شعبة الطبيعة والكيمياء، وتم تطبيق استبيان أسلوب العزو وما وراء

الذاكرة، والدافعية للإنجاز الأكاديمي، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه بين متغيرات الدراسة بين المرتفعين تحصيليا والمنخفضين في التحصيل لصالح المرتفعين في التحصيل، وان ما وراء الذاكرة متنبئ بالتحصيل الأكاديمي.

وهدفت دراسة العدل وعبد الوهاب (2003) إلى التعرف على العلاقة بين القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة والمقارنة بين المتفوقين والعاديين من البنين والبنات في القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة بالإضافة إلى الكشف عن تباين العلاقة بين القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة بحسب مستوى التفوق العقلي وإمكانية التنبؤ بكل من القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة من خلال مستوى التفوق العقلي. كذلك التنبؤ بالقدرة على حل المشكلات من خلال مهارات ما وراء المعرفة. وقد تكونت العينة إجمالا من (303) طالبا، وقد اشتملت أدوات الدراسة على اختبار الذكاء العالي واختبار القدرة على التفكير الابداعي والتحصيل الدراسي، ومقياس القدرة على حل المشكلات، ومقياس مهارات ما وراء المعرفة، وقد أشارت أهم النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة بين درجات الطلاب في القدرة على حل المشكلات و درجاتهم في مقياس مهارات ما وراء المعرفة وجميع مقاييسه الفرعية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا في حالة العلاقة بين القدرة على حل المشكلات من ناحية ومقاييس الوعي والمراجعة والتقويم لصالح العاديين، كما يوجد تأثير لنوع الطالب على درجات الطلاب في جميع المقاييس ما عدا مقياس المراجعة و التقويم، بالإضافة إلى وجود تأثير لمستوى التفوق العقلي على درجات الطلاب في مقاييس مهارات ما وراء المعرفة لصالح المتفوقين عقليا وإمكانية التنبؤ بدرجات الطلاب في كل من القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة من خلال التفوق العقلي.

وتناولت دراسة أبو عليا (2003) الفروق في المعرفة ما وراء المعرفية بين الموهوبين والمتفوقين من طلاب الصف العاشر بالأردن، وهدفت الدراسة إلى تحديد الفروق في معرفة ما وراء المعرفة في مجال الإعداد للامتحانات وأدائها بين الطلاب الموهوبين من مستوى الصف العاشر بمدرسة اليوبيل والطلاب المتفوقين من نفس المستوى في المدارس العادية والذين لم يصنفوا على أنهم مبدعون، وقد اشتملت العينة على (96) موهوبا وموهوبة، و(94) متفوقا، وقد استخدم مقياس معرفة ما وراء المعرفة من إعداد الباحث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الموهوبين والمتفوقين في استخدامهم معرفة ما وراء المعرفة وكانت لصالح الطلاب الموهوبين.

تناولت دراسة زكري (2008) الكشف عن العلاقات بين ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر ووجهة الضبط بين الطالبات المتفوقات دراسيا والعاديات، ومعرفة الفروق بين المتفوقات بالنسبة للتخصص العلمي والأدبي والمستوى الدراسي، وللتحقق من هذه الفرضيات أجرى الباحث بحثا مسحيا على 390 طالبة من الطالبات المتفوقات والعاديات في كلية التربية بجازان، وكان عدد المتفوقات مائة وخمسين طالبة، وتم تطبيق عدة أدوات وهي: استبانه ما وراء الذاكرة تعريب إمام مصطفى سيد، وقائمة استراتيجيات التذكر تعريب صلاح الدين الشريف وامام مصطفى سيد، ومقياس وجهة الضبط تعريب محسوب عبد القادر ومحمود كامل، وأظهرت النتائج بأن الطالبات المتفوقات يتفوقن على العاديات في ما وراء الذاكرة، ووجود فروق بين الطالبات تعزى للتخصص العلمي والأدبي ولصالح التخصص الأدبي فيما يتعلق بما وراء الذاكرة.

استهدفت دراسة الجراح (2009) الكشف عن مستويات ما وراء الذاكرة (المهمة والاستراتيجية والقلق والتحصيل والكفاءة والتغير والتحكم) وإلى الكشف عما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف جنس الطالب وتحصيله الدراسي وقلق الاختبار لديه، تكونت عينة الدراسة من (463) طالبا وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس ما وراء الذاكرة الذي أعده ديكسون وهلتسش وهيرتزوج (Dixon, Hultsch, & Hertzug, 1988) بعد تكييفه على البيئة الأردنية، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن مكونات التحكم والتحصيل والمهمة جاءت بمستوى مرتفع، وأن مكونات الاستراتيجية والقلق والكفاءة والتغير جاءت بمستوى متوسط، كما تبين أن الإناث يتفوقن على الذكور في مكونات الاستراتيجية والقلق والتحكم، وأن مكونات المهمة والاستراتيجية والتحصيل والتحكم تختلف باختلاف مستوى التحصيل الدراسي للطلبة، ولصالح ذوي التحصيل الأعلى باستمرار، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى اختلاف مستوى مكونات التغير والقلق والتحصيل باختلاف مستوى قلق الاختبار.

تناولت دراسة فضل (2012) فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الإعدادية، والكشف عما إذا كان البرنامج له فعالية أكثر باختلاف الجنس، تكونت عينة الدراسة من (120) طالبا وطالبة من المرحلة الإعدادية، واستخدم الباحث مقياس ما وراء الذاكرة لروير ورج (Troyer & Rich, 2002) من تعريب أبو غزال (2007) في الاختبارين القبلي والبعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية ولكل جنس على حدة، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية للاختبار البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية (ذكور) ولصالح المجموعة التجريبية للمقياس ككل والأبعاد الفرعية للمقياس، وأظهرت النتائج أيضا وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة (إناث) للاختبار البعدي لمقياس ما وراء الذاكرة ولصالح المجموعة التجريبية، ولم

تظهر النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية ذكور والتجريبية إناث للاختبار البعدي لمقياس ما وراء الذاكرة لبعدي الرضا عن الذاكرة واختبار الاستراتيجية المناسبة، وأما في بعد تشخيص قدرة الذاكرة فقد أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا لصالح الذكور، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبيتين الأولى ذكور والثانية إناث في الاختبار البعدي لمقياس ما وراء الذاكرة ككل ولصالح المجموعة التجريبية ذكور.

استهدفت دراسة أبو المعاطي (2012) فهم طبيعة الفروق في عملية التواصل الشفهي بين طلاب الجامعة وفقا للنوع والتخصص، وتعرف بعض محددات كفاءة عملية التواصل الشفهي من خلال معرفة العلاقة بينها وبين سعة تجهيز المعلومات ومكونات ما وراء الذاكرة، وتقدير مدى إسهام كل من النوع والتخصص وسعة تجهيز المعلومات ومكونات ما وراء الذاكرة في التواصل الشفهي، وقد تكونت عينة الدراسة من (148) طالبا و(212) طالبة من كليات علمية وأدبية بجامعة المنصورة بمصر، طبق عليهم الأدوات التالية: مقياس مهارات التواصل الشفهي ومقياس ما وراء الذاكرة واختبار الأشكال المتقاطعة واختبار كاتل للذكاء وباستخدام المنهج الوصفي توصلت الدراسة إلى وجود فروق في التواصل الشفهي ترجع للنوع والتخصص في معظم أبعاد التواصل الشفهي، كما أسهمت متغيرات النوع والتخصص وسعة تجهيز المعلومات وما وراء الذاكرة بنسبة كبيرة في تباين درجات التواصل الشفهي.

ثانيا: الدراسات الأجنبية

هدفت دراسة ستاريت (Starrett,1982) إلى تقصي أثر المسار النمائي لقدرات ما وراء الذاكرة عند الأطفال المتفوقين، وكذلك محاولة استكشاف العلاقة بين قدرات ما وراء

الذاكرة و أداء الذاكرة قصيرة المدى و الذاكرة طويلة المدى ومجموع معامل (IQ) على كل من اختبارات اللغة وغير اللغة، وتكونت عينة الدراسة من (46) من أطفال مرحلة الحضانة و الصف الأول و الثاني من المدارس الخاصة بالمتفوقين، وقد استخدمت الدراسة اختبار ما وراء الذاكرة إعداد فلافيل ووليم ومقياس الذكاء المعياري (WISCR) ومقياس استانفورد بينيه ونسخة كمبيوتر من منظومات ريفين الملونة المتقدمة. وتم تحليل نتائج الدراسة باستخدام تحليل التباين الأحادي ومعامل ارتباط بيرسون واختبار "ت" وأشارت نتائج الدراسة إلى التنبؤ بالزيادة النمائية لعمليات ما وراء الذاكرة لدى الأطفال المتفوقين. وكذلك فهم عملية تقدم ونمو ما وراء الذاكرة بشكل مبكر عند المتفوقين بالإضافة إلى أدائهم المتميز و الأفضل في عملية الاستدعاء.

كما هدفت دراسة كيورتز ووينرت (Kurtz & Weinert, 1989) إلى التعرف على العلاقات بين معتقدات العزو وما وراء المعرفة والأداء في مهمة الذاكرة لدى المتفوقين والعاديين، بالإضافة إلى اختبار الفروق في ما وراء المعرفة وفي أساليب العزو بين المجموعتين من أجل تحديد ما إذا كان الأطفال المتفوقون يظهرون وعيا أكبر بما وراء المعرفة وعوامل عزو أكبر للجهد مقارنة بالأطفال العاديين، وقد تم اختيار العينة من أطفال الصف الخامس الابتدائي وأطفال الصف الثاني إعدادي وقد تم استخدام مقياس المعرفة الوراء معرفية. وقياس معتقدات العزو والأداء في مهمة الاستدعاء التصنيفي. وقد أشارت النتائج إلى وجود ارتباط دال بين ما وراء المعرفة والأداء في غياب التدريب على السلوك الاستراتيجي وكذلك وجود فروق مرتبطة بالقدرة في ما وراء الذاكرة وأداءات الاستدعاء التصنيفي، وقد تباينت كذلك الاستجابات على استبيانات العزو بشكل منظم وفقا للقدرة، وقد أظهرت تحليلات

نمذجة العزو قوة المعرفة الخاصة بما وراء الذاكرة كمنبئ بالأداء في مهمة الذاكرة و بالأخص لصالح الأطفال العاديين.

وكذلك أجرى لامبيا (Lambie,1993) دراسة هدفت إلى محاولة البحث في مجال ما وراء الذاكرة كخاصية تعلم للتلاميذ المتفوقين غير القادرين اقتصاديا، وقد تكونت العينة من مجموعة من الأفراد المتفوقين باستخدام مقاييس تقليدية للتعرف عليهم، وكذلك مجموعة من الأفراد المتفوقين الذين تم التعرف عليهم من خلال استخدام إجراءات غير تقليدية و التي اشتملت استخدام مقاييس متعددة، وقد كانت كلتا المجموعتين تنتميان لمستوى المدرسة الابتدائية وتم اختيارهم من تلاميذ الصف الأول و الثاني و الرابع و الخامس، وقد تم تقويم ما وراء الذاكرة من خلال استخدام بطارية المقابلة الخاصة بما وراء الذاكرة بواسطة كروتز، ليوناردو وفلافيل، وقد اهتمت أسئلة الدراسة بالفروق في ما وراء الذاكرة الخاصة بالمجموعتين من الطلاب المتفوقين، وكذلك الفروق النمائية بين الأفراد الأصغر والأكبر سنا، وكذلك أي صور للتفاعل بين الصف والمجموعة. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن كل أفراد العينة بغض النظر عن الصف أو المجموعة كانت لهم قدرة عالية في ما وراء الذاكرة وفهم مفاهيم ما وراء الذاكرة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تمتاز الدراسات السابقة بما يلي:

- ويلاحظ من استعراض الدراسات السابقة تنوع اهداف الدراسات السابقة حيث ركزت الدراسات المتعلقة بالسمات الشخصية على ربط السمات ببعض المتغيرات كالشعور بالوحدة والقلق كما هي دراسة الشرعة والعبد الله (2003)، أو ربطها بقلق المستقبل كدراسة كرميان (2008)، أو ربطها بالإبداع كدراسة دنكا مارجاريتا (Dinca-Margareta, 1993)، أو أساليب التفكير كدراسة فانج (Li-fang, 2000)، أو الاهتمام بالتحصيل الدراسي مع السمات كدراسة هوكنز (Hawkins, 1993).
- وفي المقابل فقد اهتمت أيضا الدراسات المتعلقة بعمليات ما وراء الذاكرة بربطها ببعض المتغيرات كدافعية الانجاز كدراسة سيد (2000)، أو ربطها باستراتيجيات التذكر ووجهة الضبط كدراسة زكري (2008)، أو ربطها بمعتقدات العزو كدراسة كيورتز ووينرت (Kurtz & Weinert, 1989).
- كما يلاحظ أن بعض الدراسات المتعلقة بالسمات الشخصية و عمليات ما وراء الذاكرة اهتمت بدراسة الطلبة الموهوبين والعاديين معا كدراسة كيورتز ووينرت (Kurtz & Weinert, 1989)، ودراسة لامبيا (Lambie,1993) و دراسة زكري (2008).
- وتنوعت العينات التي استخدمتها الدراسات السابقة فبعضها كان كبير العدد من مثل دراسة لي فانج (Li-fang, 2000) حيث وصل العدد إلى (600) طالب، بينما كان بعضها صغير العدد كدراسة دنكا مارجاريتا (Dinca-Margareta, 1993)، حيث وصل العدد إلى (54) طالبا فقط.

- ركزت الدراسات السابقة على أهمية دراسة السمات الشخصية و عمليات ما وراء الذاكرة لدى الطلبة العاديين والمتفوقين وبعضها للموهوبين سواء في البيئة العربية أو الأجنبية بشكل منفصل.
- اهتمت الدراسات السابقة بربط السمات الشخصية و عمليات ما وراء الذاكرة ببعض المتغيرات ذات العلاقة، وعلى فئات من الأطفال قبل المدرسة وفي المدرسة، وعلى الطلبة العاديين والموهوبين.
- وتنوعت النتائج التي توصلت لها الدراسات السابقة فقد توصلت بالعموم إلى أهمية دراسة السمات الشخصية و عمليات ما وراء الذاكرة لدى الطلبة الموهوبين والعاديين وإلى كون المتغيرين يعدان من المتغيرات الايجابية المؤثرة في الجانب الشخصي للفرد.

ولكن يمكن استخلاص بعض الملاحظات من هذه الدراسات:

– عدم وجود دراسات ربطت بين السمات الشخصية و عمليات ما وراء الذاكرة لدى الطلبة الموهوبين في البيئة العربية وندرتها على مستوى العالم العربي على حد علم الباحث.

– عدم وجود دراسات اهتمت بالتعرف على الفروق بين السمات الشخصية من وجهة نظر رنزولي لدى الطلبة العاديين والموهوبين كدراسة مقارنة.

– عدم وجود دراسات اهتمت بالتعرف على عمليات ما وراء الذاكرة لدى الطلبة الموهوبين والعاديين كمقارنة

–وستستفيد الدراسة الحالية من تلك الدراسات عند تطوير المقاييس وفي اختيار منهجية الدراسة والأسلوب الإحصائي، وعند مناقشة النتائج.

-ومن خلال الدراسات السابقة فقد ظهرت مشكلة الدراسة ومتغيراتها وأدواتها، وتساهم الدراسة الحالية في إثراء الأدب المتعلق بالموهوبين والعاديين حول السمات الشخصية و عمليات ما وراء الذاكرة.

-وبشكل عام فإن الدراسة الحالية تعد امتدادا لنتائج الدراسات السابقة، وتقدم ما اغفلته تلك الدراسات من المقارنة بين الطلبة الموهوبين والعاديين على سبيل المثال.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل نوع الدراسة والمنهج الذي اتبعه الباحث، وكذلك تحديد مجتمع الدراسة، ووصف خصائص أفراد عينة الدراسة، وتطوير أدوات البحث " المقياس" والتأكد من صدقها وثباتها، وإجراءات الدراسة الميدانية، وأساليب المعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات الإحصائية.

نوع الدراسة:

تعد هذه الدراسة دراسة وصفية تحليلية ارتباطية، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي في هذه الدراسة التي تتضمن الحقائق الراهنة المتعلقة بالسمات الشخصية وعمليات ما وراء الذاكرة لدى الطلاب الموهوبين مقارنة بالعاديين في المملكة العربية السعودية،

وقد تم استخدام المنهج الوصفي نظرا لملاءمته لموضوع الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الثالث الثانوي في شمال مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية من الفصل الدراسي الثاني من عام 2012-2013م، وقد بلغ عدد الطلبة في شمال مدينة الرياض بالصف الثالث الثانوي (2893) طالبا وطالبة، حسب احصائية وزارة التربية و التعليم لمكتب شمال الرياض عام 2012-2013م ، والجدول (1) يوضح توزيع خصائص مجتمع الدراسة.

جدول (1) توزيع خصائص مجتمع الدراسة حسب الجنس والقدرة العقلية والتخصص

التوزيع	المتغير	الموهوبون		العاديون	
		العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
التوزيع حسب الجنس	ذكور	137	%43	811	%46
	إناث	183	%57	959	%54
التوزيع حسب التخصص	علمي	205	%64	1105	%62
	أدبي	115	%36	665	%38
المجموع		320	%100	1770	%100

عينة الدراسة:

وقد تم اختيار عينة الدراسة من طلبة الصف الثالث ثانوي من الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في شمال مدينة الرياض كمجتمع للدراسة بطريقة قصدية، حيث تم اختيار العينة من طلبة الصف الثالث الثانوي من الطلبة العاديين والموهوبين كمجتمع للدراسة، أيضاً شمال مدينة الرياض كمجال مكاني.

وقد استخدم الباحث هذا النوع من العينة بسبب تجانس مجتمع البحث في شمال مدينة الرياض وتوفيراً للوقت، والإمكانيات المتاحة للباحث، ولأن الباحث يعمل في مدينة الرياض، مما ييسر له سهولة الاتصال مع أفراد العينة. وجمع البيانات المطلوبة.

وبناء على ذلك تم اختيار العينة التي سحبها من المجتمع الأصلي (210)، وبعد استخراج الاستبانات غير الصالحة وغير الكاملة بلغ عدد الاستبانات (160) طالبا وطالبة

والجدول التالي يوضح توزيعهم حسب الجنس والقدرة العقلية والتخصص والمعدل التحصيلي".

الجدول (2): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والقدرة العقلية والتخصص والمعدل التحصيلي

التوزيع	المتغير	العدد	النسبة المئوية
التوزيع حسب الجنس	ذكور	64	%40
	إناث	96	%60
التوزيع حسب القدرة العقلية	موهوبون	43	%26.9
	عاديون	117	%73.1
التوزيع حسب التخصص	علمي	108	%67.5
	أدبي	52	%32.5
التوزيع حسب المعدل التحصيلي	90 فما فوق	125	%78.1
	75-89	27	%16.9
	74 فأقل	8	%5

يلاحظ من الجدول (2) أن نسبة الإناث تزيد عن نسبة الذكور وسبب ذلك عائد إلى أن بعض الطلبة من فئة الذكور قد تم استبعاد اجاباتهم لعدم صلاحيتها للدراسة، كما يلاحظ أن معظم أفراد العينة كانوا من العاديين نظرا لزيادة عددهم في المجتمع الأصلي، كما يلاحظ أن النسبة الأعلى كانت في التخصص العلمي ولمن هم في معدل تحصيلي 90 فما فوق نظرا لارتفاع معدلات الطلاب بشكل عام والموهوبين بشكل خاص.

خصائص عينة الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على تناول بعض الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة، وتتمثل في (القدرة العقلية، المعدل التحصيلي، الجنس، التخصص)، ويمكن توضيح هذه الخصائص فيما يلي:

القدرة العقلية: تم اختيار الطلبة المصنفين بأنهم موهوبون من خلال الاختبارات التي طبقتها لجنة التعرف على الطلبة الموهوبين في مدارس المملكة العربية السعودية، كما شملت أيضا الطلبة العاديين الملتحقين بالمدارس الحكومية.

التخصص: تم اختيار التخصص العلمي والأدبي.

الجنس: تم اختيار الذكور والإناث

المعدل التحصيلي: وتم تقسيمه إلى ثلاثة مستويات وهي: 90 فما فوق، وأعطي له 1، 75-89 واعتبر متوسطا وأعطي له 2، 74 وأقل وهو دون المتوسط وأعطي له 3.

أدوات الدراسة:

يقصد بها الوسائل المستخدمة لجمع البيانات الخاصة بهذا البحث:

استخدم الباحث استمارة البيانات الأولية و مقياسي السمات الشخصية و عمليات ما وراء الذاكرة وهي كالآتي:

1.استمارة البيانات الأولية:

وهي من إعداد الباحث وتوضح (القدرة العقلية – الجنس – التخصص – المعدل التحصيلي)، ملحق رقم (أ).

2.مقياس السمات الشخصية

تعريف مقياس السمات الشخصية:

هو مقياس طور من قبل الباحث وفق نموذج رنزولي في السمات الشخصية للتعرف على مدى امتلاك الطلاب في مدارس شمال مدينة الرياض في الصف الثالث الثانوي للسمات الشخصية المختلفة، ويتميز مقياس السمات الشخصية الحالي بأن بنوده عبارة عن صفات مخفية يمتلكها الطلبة تتطلب من عينة الدراسة تقدير سمات وليس حالات لديهم.

تطوير المقياس:

اعتمد الباحث على مقياس السمات الشخصية كأداة ووسيلة أساسية لجمع البيانات والمعلومات اللازمة عن أغراض البحث، وقد تم الاستعانة بالمقياس التالي لتطوير المقياس لجمع بيانات الدراسة من أفراد العينة وهو مقياس تقييم الصفات السلوكية للطلبة المتميزين معرب ومقتبس ومطور بترخيص خاص من (Renzulli, & Reis, Gavin, Siegle, & Sytsma 2003)، تعريب وتقنين وتطوير (كلنتن، 2004) وهو مقنن على البيئة السعودية.

تكوين المقياس:

تكون المقياس بصورته الأولية من أربعة أبعاد من 30 فقرة و هي:

-البُعد الأول" الصفة السلوكية ": وتمثله 9 فقرات.

-البُعد الثاني "الصفات القيادية": وتمثله 10 فقرات

-البُعد الثالث" الدافعية": وتمثله 9 فقرات.

- البُعد الرابع" الصفات التعلمية":. وتمثله 8 فقرات.

دلالات صدق المقياس وثباته في صورته النهائية:

أولا: الصدق

1-الصدق الظاهري (صدق المحكمين)

تم عرض المقياس بصورته الأولية على (10) من أعضاء هيئة التدريس وذوي الاختصاص والملحق (ب) يوضح أسماء المحكمين، بهدف التعرف على:

- مدى توافق وارتباط العبارات بالأهداف والبعد المخصص لها من ناحية الصياغة والارتباط بالبعد والارتباط بالمضمون
- استبعاد العبارات غير المناسبة واقتراح العبارات الجديدة
- تحديد العبارات الغامضة أو التي تحتمل أكثر من معنى حتى يتم تعديلها، ولقد استفاد الباحث من آراء وتوجيهات المحكمين على أبعاد وعبارات المقياس لصياغتها بالشكل المناسب للطلبة.

وقد تم اختيار معيار (80 %) للاتفاق على حذف الفقرات أو تعديلها، وبناء على آراء المحكمين تم إجراء تعديلات لغوية على جميع الفقرات بحيث تم اعادة تغيير صياغتها من الفعل المضارع إلى صيغة ضمير المتكلم مثال (يمتلك حصيلة لغوية و مصطلحات تفوق مستوى عمره، بحيث أصبحت أمتلك حصيلة لغوية ومصطلحات تفوق مستوى عمري) من كونها موجهة للمعلم لإصدار حكم على الطالب إلى أن أصبحت موجهة للطالب نفسه لإصدار حكم على نفسه.

2-صدق البناء الداخلي

تم التأكد من صدق البناء الداخلي للمقياس باستخدام معامل الارتباط بيرسون حيث تم

حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية.

جدول (3): معاملات ارتباط بيرسون لمقياس السمات الشخصية بالدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد

الصفات الإبداعية		الصفات القيادية		الدافعية		الصفات التعليمية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.79	1	**0.59	1	**0.74	1	**0.70
2	**0.84	2	**0.68	2	**0.74	2	**0.68
3	**0.83	3	**0.67	3	**0.73	3	**0.54
4	**0.69	4	**0.62	4	**0.65	4	**0.67
5	**0.87	5	**0.71	5	**0.84	5	**0.74
6	**0.82	6	**0.55	6	**0.74	6	**0.67
7	**0.71	7	**0.57	7	**0.67	7	**0.87
8	**0.69	8	**0.79	8	**0.79	8	**0.73
9	**0.65	9	**0.68	9	**0.69		
		10	**0.73				

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من خلال الجدول السابق أن جميع العبارات دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت معاملات الارتباط لمقياس السمات الشخصية ما بين (0.55، 0.87)، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات البناء الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية. كما تم إجراء صدق البناء الداخلي لأبعاد مقياس السمات الشخصية مع الدرجة الكلية والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4): معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد مقياس السمات الشخصية بالدرجة الكلية للأبعاد

الأبعاد	معامل الارتباط
الصفات الإبداعية	**0.84
الصفات التعليمية	**0.81
الصفات القيادية	**0.79
الدافعية	**0.85

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من خلال الجدول السابق أن جميع الأبعاد دالة عند مستوى (0.01)، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات البناء الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة:

لاستخراج دلالات صدق وثبات المقياس في صورته النهائية تم تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (30) طالبا، حيث تم استخراج الثبات من خلال طريقتين وهما: طريقة الثبات بطريقة الإعادة حيث طبق الاختبار على العينة الاستطلاعية (30) طالبا من داخل مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وتم إعادة تطبيقه بعد (3) أسابيع كما تم حسابه من خلال

استخراج معامل ثبات كرونباخ الفا ، والجدول (5) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة وهي:

جدول (5): معامل كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية لمقياس السمات الشخصية

الرقم	البعد	معامل الثبات	
		ألفا كرونباخ	الاعادة
1	الصفات الإبداعية	0.66	0.70**
2	الصفات التعليمية	0.78	0.79**
3	الصفات القيادية	0.71	0.85**
4	الدافعية	0.74	0.89**
الثبات الكلي		0.87	0.88**

يوضح الجدول السابق أن مقياس السمات الشخصية يتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (0.87) والثبات بطريقة الاعادة (0.88) وهي درجات ثبات عالية، والملحق (ج) يوضح المقياس بصورته النهائية.

تطبيق المقياس:

تتم الإجابة على كل بنود المقياس بالاختيار بين اربع تقديرات لاحتمالية حدوث الاستجابة هي "لا تنطبق، نادرا، غالبا، دائما" وعلى عينة الدراسة أن تختار واحدة من الاستجابات الأربعة ويمكن أن يطبق بشكل فردي أو جمعي، ويحتاج وقتا للتطبيق بما يقارب (5-6) دقائق.

تصحيح المقياس:

تصحح كل البنود من خلال إعطاء التقديرات التالية:

- تعطى 1 للإجابة لا تنطبق هذه الصفة على شخصيتي
- تعطى 2 نادرا ألاحظ هذه الصفة في شخصيتي
- تعطى 3 غالبا ألاحظ هذه الصفة في شخصيتي
- تعطى 4 دائما ألاحظ هذه الصفة في شخصيتي

وبالتالي تتراوح العلامة التي يحصل عليها الطالب في المقياس ككل بين (36-144).

وفي الأبعاد تتراوح كما يلي:

-البُعد الأول: الصفات الإبداعية يتراوح بين 9- 36.

-البُعد الثاني: الصفات القيادية يتراوح بين 10 -40.

-البُعد الثالث: الدافعية يتراوح بين 9-36

- البُعد الرابع: الصفات التعلمية يتراوح بين 8-32.

تفسير نتائج المقياس:

تفسر الإجابات التي يحصل عليها الطالب على النحو التالي:

تم استخدام المدى لتفسير الدرجة التي يحصل عليها الطالب حيث أن المدى= أكبر قيمة – أصغر قيمة /عدد القيم

أعلى خيار – أدنى خيار =4-1=3

ثم تقسيم الفرق على عدد المستويات التي تم اختيارها وعددها (3) كما يلي: 3/3=1

ثم يتم إضافة 1 إلى الحد الأدنى لكل فئة.

- فالدرجة من (1-2) للفقرة الواحدة تدل على مستوى منخفض من امتلاك السمات الشخصية.

- والدرجة من (3–2.01) للفقرة الواحدة تدل على مستوى متوسط من امتلاك السمات الشخصية.
- والدرجة من (4–3.01) للفقرة الواحدة تدلّ على مستوى مرتفع من امتلاك السمات الشخصية. الملحق (ج) مقياس سمات الشخصية بصورته النهائية

3.مقياس عمليات ما وراء الذاكرة

تعريف مقياس عمليات ما وراء الذاكرة:

هو مقياس طور من قبل الباحث حول مؤشرات المعتقدات المتعلقة بقدرة الفرد على استخدام الذاكرة بصورة فعالة في المواقف المختلفة للتعرف على مدى امتلاك الطلاب في مدارس شمال مدينة الرياض في الصف الثالث الثانوي لعمليات ما وراء الذاكرة، ويتميز مقياس عمليات ما وراء الذاكرة الحالي بأن بنوده عبارة عن مواقف يتعامل معها الفرد في حياته العامة.

تطوير المقياس:

اعتمد الباحث على مقياس عمليات ما وراء الذاكرة كأداة ووسيلة أساسية لجمع البيانات والمعلومات اللازمة عن أغراض البحث، وقد تمت الاستعانة بالمقياس التالي لتطوير المقياس وهو مقياس (زكري، 2008) وهو مقنن من قبل (سيد، 2000) وتأليف (Dixon, Hultsch & Hertzog, 1988)، وقد قننت زكري (2008) المقياس على البيئة السعودية، ويتمتع المقياس بدلالات صدق وثبات مناسبة حيث يتمتع بالصدق التمييزي، والاتساق الداخلي، والثبات بطريقة الإعادة، والثبات بطريقة الفا كرونباخ، والثبات بطريقة التجزئة النصفية، ويتكون المقياس من (108) فقرات وسبعة أبعاد وهي: الاستراتيجية، والمهمة،

والسعة أو القدرة، والتغيير، والقلق، والإنجاز، والمركز، وقد تم اعتماد الدرجة الكلية عند التعامل مع المقياس في الدراسة الحالية.

تكوين المقياس:

تكون المقياس بصورته الأولية من درجة كلية من 108 فقرة، وبعض فقراته إيجابية وبعضها سلبي، وتمثل الفقرات التالية فقرات سلبية (6، 11، 17، 25، 29، 36، 58، 67، 75، 81، 85، 94،98، 108)، وبقية الفقرات فقرات إيجابية.

التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولا: الصدق

1-الصدق الظاهري (صدق المحكمين)

تم عرض المقياس بصورته الأولية على (10) من أعضاء هيئة التدريس وذوي الاختصاص والملحق (ب) يوضح أسماء المحكمين، بهدف التعرف على:

- مدى توافق وارتباط العبارات بالأهداف من ناحية الصياغة والارتباط بالمضمون
- استبعاد العبارات غير المناسبة واقتراح العبارات الجديدة
- تحديد العبارات الغامضة أو التي تحتمل أكثر من معنى حتى يتم تعديلها ولقد استفاد الباحث من آراء وتوجيهات المحكمين على عبارات المقياس لصياغتها بالشكل المناسب للطلبة.

وقد تم اختيار معيار (80 %) للاتفاق على حذف الفقرات أو تعديلها الجوهري، وبناء على آراء المحكمين تم اجراء تعديلات لغوية على بعض فقرات المقياس.

2-صدق البناء الداخلي

تم التأكد من صدق البناء الداخلي للمقياس باستخدام معامل الارتباط بيرسون حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية.

جدول (6): معاملات ارتباط بيرسون لمقياس عمليات ما وراء الذاكرة بالدرجة الكلية

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.45	28	**0.66	55	**0.57	82	**0.44
2	*0.32	29	**0.56	56	**0.53	83	**0.58
3	**0.49	30	**0.59	57	**0.54	84	**0.48
4	**0.59	31	**0.52	58	**0.65	85	**0.42
5	**0.58	32	*0.33	59	**0.65	86	**0.39
6	**0.63	33	**0.58	60	**0.51	87	**0.54
7	**0.55	34	**0.52	61	**0.42	88	**0.54
8	**0.50	35	**0.59	62	**0.49	89	**0.64
9	**0.69	36	**0.59	63	**0.48	90	**0.53
10	**0.51	37	**0.49	64	**0.53	91	*0.31
11	**0.41	38	**0.39	65	**0.50	92	**0.48
12	**0.49	39	**0.70	66	**0.53	93	**0.51

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
13	**0.76	40	**0.52	67	**0.54	94	**0.55
14	**0.59	41	**0.46	68	**0.47	95	**0.45
15	**0.40	42	**0.32	69	**0.49	96	**0.64
16	**0.57	43	**0.65	70	**0.65	97	**0.39
17	**0.63	44	**0.40	71	**0.54	98	**0.76
18	*0.33	45	**0.44	72	**0.54	99	**0.64
19	**0.49	46	**0.43	73	*0.34	100	*0.32
20	**0.52	47	*0.30	74	**0.54	101	**0.44
21	**0.52	48	**0.50	75	**0.65	102	**0.49
22	**0.65	49	**0.65	76	**0.65	103	**0.49
23	**0.53	50	**0.52	77	**0.54	104	**0.54
24	*0.29	51	**0.43	78	**0.43	105	**0.46
25	**0.65	52	**0.47	79	*0.30	106	*0.36
26	**0.54	53	**0.65	80	**0.57	107	**0.54
27	**0.44	54	**0.51	81	**0.52	108	**0.52

** دال عند مستوى 0.01   * دالة عند مستوى 0.05

يتضح من خلال الجدول السابق أن جميع العبارات دالة عند مستوى (0.01 و 0.05)، حيث تراوحت معاملات الارتباط لمقياس عمليات ما وراء الذاكرة ما بين (0.76، 0.29)، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات البناء الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة:

قام الباحث بقياس ثبات أداة الدراسة من خلال طريقتين وهما: طريقة الثبات بطريقة الإعادة حيث طبق الاختبار على العينة الاستطلاعية (30) طالبا من داخل مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وتمت إعادة تطبيقه بعد (3) أسابيع حيث بلغ (0.78**)، كما تم حسابه من خلال استخراج معامل ثبات كرونباخ الفا وقد بلغ قيمته (0.71) والملحق (د) يوضح المقياس بصورته النهائية.

تطبيق المقياس:

تتم الإجابة على كل بنود المقياس بالاختيار بين خمس تقديرات لاحتمالية حدوث الاستجابة هي "موافق بشدة، موافق، لا أدري، غير موافق، غير موافق بشدة" للفقرات الإيجابية، و" أبدا، نادرا، أحيانا، غالبا، دائما" للفقرات السلبية وعلى عينة الدراسة أن تختار واحدة من الاستجابات الخمسة ويمكن أن يطبق بشكل فردي أو جمعي، ويحتاج وقتا للتطبيق بما يقارب (16–18) دقيقة.

تصحيح المقياس:

تصحح كل البنود من خلال إعطاء التقديرات التالية:

- تعطى 1 للإجابة أبدا للفقرات السلبية، وغير موافق بشدة للفقرات الإيجابية.
- تعطى 2 للإجابة نادرا للفقرات السلبية، وغير موافق للفقرات الإيجابية.

- تعطى 3 للإجابة أحيانا للفقرات السلبية، ولا أدري للفقرات الإيجابية.
- تعطى 4 للإجابة غالبا للفقرات السلبية، موافق للفقرات الإيجابية.
- تعطى 5 للإجابة دائما للفقرات السلبية، وموافق بشدة للفقرات الإيجابية.
- وبالتالي تتراوح العلامة التي يحصل عليها الطالب في المقياس بين (108–540).

تفسير المقياس:

تفسر الإجابات التي يحصل عليها الطالب على النحو التالي:

تم استخدام المدى لتفسير الدرجة التي يحصل عليها الطالب حيث أن المدى= أكبر قيمة – أصغر قيمة /عدد القيم

أعلى خيار – أدنى خيار =5–1=4

ثم تقسيم الفرق على عدد المستويات التي تم اختيارها وعددها (3) كما يلي: 3/4=1.33

ثم يتم إضافة 1.33 إلى الحد الأدنى لكل فئة.

- فالدرجة من (1–2,33) للفقرة الواحدة تدل على مستوى منخفض من امتلاك عمليات ما وراء الذاكرة.
- والدرجة من (2.34–3.66) للفقرة الواحدة تدل على مستوى متوسط من امتلاك عمليات ما وراء الذاكرة.
- والدرجة من (3.67–5) للفقرة الواحدة تدلّ على مستوى مرتفع من امتلاك عمليات ما وراء الذاكرة. والملحق (د) يوضح مقياس عمليات ما وراء الذاكرة بصورته النهائية

الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية للتأكد من صدق وثبات أداة الدراسة:

- معامل ارتباط بيرسون :التأكد من صدق البناء الداخلي للمقياسين والثبات بطريقة الإعادة.
- معامل ارتباط كرونباخ ألفا(Cronpak alpha) للتأكد من ثبات أداة الدراسة.

كما استخدم الباحث في معالجة البيانات إحصائياً برنامج SPSS، وذلك لاختبار فروض الدراسة، مستخدما الأساليب الإحصائية الآتية:

- السؤال الأول: المتوسطات الحسابية Mean والانحرافات المعيارية Standard Deviation.
- السؤال الثاني ما هو متعلق به بالجنس والتخصص اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test)، أما ما هو متعلق بالمستوى التحصيلي فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way Anova).
- السؤال الثالث: تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson).
- السؤال الرابع: تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد (Liner Regression) بطريقة (Enter).

متغيرات الدراسة:

- المتغير المستقل: السمات الشخصية
- المتغير التابع: عمليات ما وراء الذاكرة
- المتغيرات الوسيطية: القدرة العقلية، والجنس، والتخصص، والمعدل التحصيلي.

إجراءات الدراسة

تمت الدراسة بناء على الخطوات التالية:

1. اطلاع الباحث على الأدب النظري والدراسات السابقة.

2. اطلاع الباحث على المقاييس.
3. حصول الباحث على الموافقة. والملحق (ه) كتاب تسهيل المهمة
4. اختيار الباحث لعينة الدراسة.
5. تحليل الباحث للبيانات.
6. صياغة الباحث للرسالة بصورتها النهائية.

الفصل الرابـــع

نتائج الدراســة

يتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة مرتبة وفقاً لتسلسل أسئلتها، وذلك على النحو التالي:

السؤال الأول: هل هناك فروق بين الطلبة الموهوبين والعاديين في الصف الثالث الثانوي في امتلاك السمات الشخصية في شمال مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) (t–test) لفحص الفروق بين متوسطات الأداء على الدلالة الإحصائية على السمات الشخصية، لدى الطلبة الموهوبين والعاديين، والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7): نتائج اختبار (ت) لمتوسطات الأداء على السمات الشخصية بين الطلبة الموهوبين والعاديين والدرجة الكلية للمقياس

البعد	القدرة العقلية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة المتغير (ت)	مستوى الدلالة
الصفات الإبداعية	موهوبون	64	3.07	0.78	158	1.070	0.09
	عاديون	96	2.82	1.08			
الصفات التعلمية	موهوبون	64	3.02	0.62	158	6.81	0.00**
	عاديون	96	2.35	0.60			
الصفات	موهوبون	64	3.12	0.52	158	4.58	0.00**

البعد	القدرة العقلية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة المتغير (ت)	مستوى الدلالة
القيادية	عاديون	96	2.61	0088			
الدافعية	موهوبون	64	2.96	0.54	158	2.28	0.02**
	عاديون	96	2.74	0.65			
الدرجة الكلية	موهوبون	64	3.04	0.47	158	5.11	0.00**
	عاديون	96	2.63	0.53			

**دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.01)

يظهر من الجدول السابق أن السمات الشخصية للطلبة الموهوبين في الصف الثالث الثانوي في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية كان مرتفعا في الدرجة الكلية بمتوسط حسابي (3.04) وانحراف معياري (0.48)، كما كانت الصفات الإبداعية والتعلمية والقيادية مرتفعة لدى الموهوبين بمتوسط حسابي (3.07، 3.02، 3.12) وانحراف معياري (0.78، 0.62، 0.52) على التوالي، بينما كانت السمات المرتبطة بالدافعية متوسطة لدى الطلبة الموهوبين بمتوسط حسابي (2.96) وانحراف معياري (0.54) كما يتبين من الجدول أن أعلى السمات لدى الطلبة الموهوبين كان في الصفات القيادية.

كما يظهر من الجدول السابق أن السمات الشخصية للطلبة العاديين في الصف الثالث الثانوي في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية كان متوسطا في الدرجة الكلية

بمتوسط حسابي (2.63) وانحراف معياري (0.53)، كما كانت الصفات الإبداعية والتعلمية والقيادية والدافعية متوسطة لدى الطلبة العاديين بمتوسط حسابي (2.82، 2.35، 2.61، 2.74) وانحراف معياري (1.07، 0.60، 0.88، 0.65) على التوالي، كما كانت السمات المرتبطة بالإبداع أعلى السمات لدى الطلبة العاديين، وبشكل عام فإن النتائج تظهر أن الطلبة الموهوبين امتلكوا سمات شخصية أفضل من الطلبة العاديين.

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات السمات الإبداعية بين الطلبة الموهوبين والعاديين في بعد الصفات الإبداعية، بينما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الموهوبين والعاديين في السمات الشخصية ولصالح الطلبة الموهوبين في الأبعاد التالية: التعلمية والقيادية والدافعية عند قيمة ت (6.81، 4.16، 2.28) على التوالي، وهي دالة عند مستوى (α<0.01)، كما ظهرت فروق في السمات الشخصية بالدرجة الكلية بين الطلبة الموهوبين والعاديين لصالح الطلبة الموهوبين حيث بلغت قيمة ت (5.11) وهي دالة عند مستوى (α<0.01). وبناء على النتيجة السابقة فإن الطلبة الموهوبين يمتلكون بشكل عام سمات شخصية تظهر جانب موهبة أفضل من الطلبة العاديين.

السؤال الثاني: هل هناك فروق بين الطلبة الموهوبين والعاديين في الصف الثالث الثانوي في عمليات ما وراء الذاكرة في شمال مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) (t–test) لفحص الفروق بين متوسطات الأداء على الدلالة الإحصائية على عمليات ما وراء الذاكرة، لدى الطلبة الموهوبين العاديين، والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8): نتائج اختبار (ت) لمتوسطات الأداء على عمليات ما وراء الذاكرة بين الطلبة الموهوبين والعاديين و الدرجة الكلية

البعد	القدرة العقلية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة المتغير (ت)	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	موهوبون	64	3.29	0.35	158	−0.48	0.63
	عاديون	96	3.31	0.20			

يظهر من الجدول السابق أن عمليات ما وراء الذاكرة للطلبة الموهوبين والعاديين كان مختلفا حيث بلغ الوسط الحسابي للموهوبين (3.29) بانحراف معياري (0.35) وهو أقل من المتوسط الحسابي للطلبة العاديين حيث بلغ المتوسط الحسابي لديهم (3.31) بانحراف معياري (0.20) ولكن الفرق بين الطلبة الموهوبين والعاديين لم يكن ذا دلالة إحصائية، حيث بلغت قيمة ت (0.048−) بدرجات حرية (158) وهي غير دالة إحصائيا. مما يدلل على أن الطلبة الموهوبين والعاديين لا يختلفون في مستوى عمليات ما وراء الذاكرة لديهم.

السؤال الثالث: هل توجد علاقة بين السمات الشخصية وعمليات ما وراء الذاكرة لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في الصف الثالث الثانوي في شمال مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية؟

وللتعرف على طبيعة العلاقة بين السمات الشخصية وعمليات ما وراء الذاكرة لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (person correlation) كما يتضح من خلال الجدول (9).

جدول (9): نتائج العلاقة بين السمات الشخصية وعمليات ما وراء الذاكرة لدى الطلاب الموهوبين والطلاب العاديين في الصف الثالث الثانوي

م	السمات الشخصية	عمليات ما وراء الذاكرة			
		الطلبة الموهوبون		الطلبة العاديون	
		معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
1	الصفات الإبداعية	**0.39	0.00	*0.23	0.03
2	الصفات التعليمية	**0.38	0.00	0.07	0.50
3	الصفات القيادية	**0.48	0.00	0.03	0.78
4	الدافعية	**0.38	0.00	-0.08	0.45
الدرجة الكلية للسمات الشخصية		**0.52	0.00	0.12	0.23

**الفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية (α<0.01)

*الفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية (α<0.05)

يتضح من خلال الجدول السابق أن هناك علاقة طردية إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين السمات الشخصية و عمليات ما وراء الذاكرة لدى الطلاب الموهوبين في الصف الثالث الثانوي في مدينة الرياض، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بالدرجة الكلية (0.52) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α<0.01)، كما كانت قيمة معامل الارتباط ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد السمات الشخصية (الصفات الإبداعية، والصفات التعليمية، والصفات القيادية، والدافعية) و عمليات ما وراء الذاكرة على النحو التالي (0.39، 0.38، 0.48، 0.38) على التوالي، مما يدلل على أن زيادة السمات الشخصية يؤدي إلى زيادة في عمليات ما وراء الذاكرة لدى الطلبة الموهوبين.

كما يتضح من خلال الجدول السابق أن هناك علاقة طردية إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين السمات الشخصية في بعد الصفات الإبداعية و عمليات ما وراء الذاكرة لدى الطلاب العاديين في الصف الثالث الثانوي في مدينة الرياض، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بالدرجة الكلية (0.23) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05)، بينما كانت قيمة معامل الارتباط ذات دلالة إحصائية في الأبعاد الأخرى للسمات الشخصية (الصفات التعليمية، والصفات القيادية، والدافعية) وعمليات ما وراء الذاكرة ليست ذات دلالة إحصائية وبلغت قيم معامل الارتباط على النحو التالي (0.07، 0.30، 0.08-) على التوالي، كما لم يكن هناك علاقة بين السمات الشخصية ككل وبين عمليات ما وراء الذاكرة حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.12) وهي ليست ذات دلالة إحصائية.

مما يدل عموما على أن السمات الشخصية لدى الطلبة العاديين لا ترتبط بعمليات ما وراء الذاكرة.

السؤال الرابع: ما نسبة ما تفسره أبعاد السمات الشخصية في عمليات ما وراء الذاكرة لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في الصف الثالث الثانوي في شمال مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية؟

وللتعرف على مدى مساهمة أبعاد السمات الشخصية في رفع مستوى عمليات ما وراء الذاكرة لدى الطلاب الموهوبين والعاديين استخدم الباحث تحليل الانحدار المتعدد، وذلك كما يتضح من خلال الجدول (10).

جدول (10): نتائج تحليل الانحدار المتعدد لدراسة مدى مساهمة أبعاد الشخصية في عمليات ما وراء الذاكرة لدى الطلاب الموهوبين

البعد	معامل الانحدار	بيتا β (معامل الارتباط)	قيمة ت	مستوى الدلالة	R	R2 معامل التحديد
الثابت	2.03		7.62	0.00	0.54	0.29
الصفات الإبداعية	0.07	0.15	1.17	0.25		
الصفات التعلمية	0.03	0.05	0.32	0.75		
الصفات القيادية	0.20	0.30	2.05	0.05		
الدافعية	0.11	0.17	1.33	0.19		
الكلي	0.38	0.52	4.80	0.00		

جدول (11): نتائج تحليل الانحدار المتعدد لدراسة مدى مساهمة أبعاد الشخصية في عمليات ما وراء الذاكرة لدى الطلاب العاديين

البعد	معامل الانحدار	بيتا β (معامل الارتباط)	قيمة ت	مستوى الدلالة	R	R2 معامل التحديد
الثابت	3.26		27.65	0.00	0.3	0.09
الصفات الإبداعية	0.06	0.30	2.76	0.01		
الصفات التعليمية	0.02	0.06	0.54	0.59		
الصفات القيادية	0.01	0.04	0.33	0.74		
الدافعية	-0.07	-0.21	-1.82	0.07		
الكلي	0.05	0.12	1.20	0.23		

يتبين من الجدول السابق أن (29%) من التباين في عمليات ما وراء الذاكرة لدى الطلبة الموهوبين أمكن التنبؤ بها باستخدام السمات الشخصية، بينما تبين من الجدول أن (9%) فقط من التباين في عمليات ما وراء الذاكرة لدى الطلبة العاديين أمكن التنبؤ بها باستخدام السمات الشخصية.

كما بينت النتائج أن جميع معاملات الارتباط كانت موجبة لدى الطلبة الموهوبين، بينما كانت إيجابية لدى الطلبة العاديين في الأبعاد (الصفات الإبداعية والقيادية والتعلمية) وفي الدرجة الكلية، وكانت سلبية في الدافعية، بمعنى أنه في بعد الدافعية كلما ارتفعت الدافعية لدى الطلبة العاديين قل لديهم مستوى عمليات ما وراء الذاكرة.

وأن أكبر قيمة لمعامل الارتباط بين السمات الشخصية وعمليات ما وراء الذاكرة كان للصفات الإبداعية للطلبة الموهوبين والعاديين، ويعزى ذلك إلى أن امتلاك هؤلاء الطلبة للإبداع يرتبط بالخيال والأصالة والمرونة وهذا الأمر قد لا يحتاج للذاكرة فقط ولكنه يحتاج أيضا لعمليات ما وراء الذاكرة.

وربما لعبت الخصائص الشخصية في عمليات ما وراء الذاكرة في تفسير هذه السمات الشخصية وخاصة ما يتعلق منها بالجنس والمستوى التحصيلي والقدرة العقلية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول: هل هناك فروق بين الطلبة الموهوبين والعاديين في الصف الثالث الثانوي في امتلاك السمات الشخصية في شمال مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية؟

تبين من نتائج السؤال الأول أن السمات الشخصية للطلبة الموهوبين في الصف الثالث الثانوي في شمال مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية كان مرتفعا في الدرجة الكلية والصفات الإبداعية والتعليمية والقيادية، بينما كانت السمات المرتبطة بالدافعية متوسطة، كما يتبين من نتائج السؤال أن أعلى السمات لدى الطلبة الموهوبين كان في الصفات القيادية. مما يدل على أن الطلبة الموهوبين يمتازون بارتفاع في سماتهم القيادية وهذا ما تؤكده الدراسات المختلفة، حيث تعد السمات القيادية سمة مميزة لهم، ويعزو الباحث ارتفاع السمات الشخصية الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين نظرا لوجود علاقة بين الذكاء والإبداع، ووجود علاقة بين الذكاء والمستوى التحصيلي كما تثبت ذلك الدراسات، بينما كان الطلبة في الصف الثالث الثانوي يمتلكون سمات دافعية متوسطة ويفسر ذلك ضعف الدافعية بين الطلبة بصورة عامة، وربما لعبت وسائل التكنولوجيا دورا في انخفاض الدافعية بشكل عام، حيث يميل الطلبة حاليا إلى الاتجاه لاستخدام الانترنت والهاتف النقال كثيرا على حساب الاتجاه للدراسة (الفرح، 2004)، وكذلك يميلون لمتابعة البرامج الرياضية وممارسة الرياضة على حساب الاتجاه للرغبة في الدراسة، وهذا مما يظهر لدى الطلبة بشكل عام وخاصة في مدينة كبيرة كمدينة

الرياض التي تمتاز حاليا بصخب الحياة وتطورها وتوفر وسائل الترفيه والتسلية بين يدي الطلبة بسهولة.

كما تبين من نتائج السؤال الأول أن السمات الشخصية للطلبة العاديين في الصف الثالث الثانوي في شمال مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية كان متوسطا في الدرجة الكلية، كما كانت الصفات الإبداعية والتعلمية والقيادية والدافعية متوسطة لدى الطلبة العاديين، كما كانت السمات المرتبطة بالإبداع أعلى السمات لدى الطلبة العاديين، وبشكل عام فإن النتائج تظهر أن الطلبة الموهوبين امتلكوا سمات شخصية أفضل من الطلبة العاديين. وسبب ذلك أن الطلبة العاديين يمتلكون قدرات عقلية عادية حسب اختبارات الذكاء وانعكس ذلك على سماتهم الشخصية فكانوا على المستوى الإبداعي والقيادي والتعليمي والدافعية أيضا بدرجة متوسطة، وتبين الدراسات أيضا وجود علاقة بين المستوى التحصيلي وبين المستوى الذكائي، وهم ينشغلون في بعض الأنشطة الخاصة على حساب البحث عن التطوير والتنمية الذاتية، وهم أيضا يمتازون بسمات دافعية متوسطة حيث لا يحب هؤلاء القيام بأعمال المذاكرة ويفضلون عليها الكثير من النشاطات اليومية كالرياضة وقيادة السيارة مثلا في مدينة الرياض.

كما يتبين من نتائج السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات السمات الإبداعية بين الطلبة الموهوبين والعاديين في بعد الصفات الإبداعية، ويبدو من خلال ذلك أن كلا من الطلبة الموهوبين والعاديين لديهم سمات إبداعية متقاربة وربما ساهم التسارع بالتطور التكنولوجي بضعف تفوق الطلبة الموهوبين على الطلبة العاديين، حيث نلاحظ حاليا

أن التكنولوجيا تعمل على تقديم أمور جديدة تجعل من الأصالة والطلاقة والمرونة كصفات من صفات الإبداع شيئا سهلا متوفرا للجميع.

بينما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الموهوبين والعاديين في السمات الشخصية لصالح الطلبة الموهوبين في الأبعاد التالية وهي: التعليمية والقيادية والدافعية، كما كان هناك فروق في السمات الشخصية بالدرجة الكلية بين الطلبة الموهوبين والعاديين لصالح الطلبة الموهوبين، وبناء على النتيجة السابقة فإن الطلبة الموهوبين يمتلكون بشكل عام سمات شخصية تظهر جانبا وموهبة أفضل من الطلبة العاديين.

وهذا ما يؤكده رنزولي (Renzulli, 1986) من أن الطالب الموهوب الذي يتمتع بقدرات عقلية فوق المتوسط العادي، وبدرجة من الالتزام والمثابرة، وقد أظهر ذلك كما يؤكد تمتعه بصفات وسمات شخصية أعلى من الطلبة العاديين، وبنفس الوقت فإن الخصائص المعرفية لدى الطلبة الموهوبين حسب جيمس يزليدايك، وبوب الجوزايني (& Ysseldyke Algozzine, 1995) تثبت أن الطلبة الموهوبين يتمتعون بحصيلة معلوماتية، ويمتلكون ذاكرة قوية جدا، ولديهم مستوى من الولع وحب التعامل مع المهام والتحديات المعقدة، كما أنهم يمتلكون قدرات غير عادية في اكتساب وتجهيز ومعالجة المعلومات، ولديهم قدرات عالية في التفكير المجرد، كما تظهر الخصائص أيضا أن الطالب الموهوب يمتاز بالمرح وروح الدعابة والنكتة، والحساسية المرتفعة وغير العادية نحو مطالب واحتياجات الآخرين، وكثافة وشدة التركيز، والإصرار والتركيز لتحقيق الأهداف المرسومة رغم كثرة المعيقات والعقبات.

كما يمتاز أيضا بمستويات مرتفعة من النمو اللغوي والمعرفي، وبمهارات الاتصال بشكل فعال كالإنصات الجيد، ورصيد مرتفع من المفردات اللغوية سواء في اللغة التعبيرية واللغة الحوارية، وهذا كله ينعكس على سماته الشخصية مقارنة بالطلبة العاديين، ولذلك

جاءت السمات أعلى من العاديين، وهذا أيضا ما يؤكده إسماعيل (1990) حول السمات الشخصية حيث يرى أن الطلبة المتفوقين يتميزون بسمات الذكاء والمغامرة والاستقلالية والضمائر الحية وأنهم اجتماعيون بالمقارنة مع غير المتفوقين.

وهذا أيضا ما يؤكده كين (Chan, 2000) حيث أظهر تقدير المعلمين لي (51) خاصية سلوكية، و(46) خاصية من قبل الآباء حيث كانت الخصائص التالية الأكثر تكرارا من تقديرات الآباء والمعلمين وهي: المسؤولية والاستقلالية والمبادرة والمثابرة والإقبال على الأنشطة والإصرار وقد تركزت هذه الخصائص في أبعاد الدافعية والقيادية. أما الخصائص الأقل تكرارا فهي الاستجابات الفريدة والمخاطرة والدعابة والجمالية والاهتمام بالأشياء الخاصة بالكبار والثروة اللغوية وتصنف هذه الخصائص في أبعاد الإبداعية والتعلم.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة عطيات (2004) التي أشارت إلى أن الموهوبين لديهم مستوى عال من التعلم والدافعية والمهارات النفس حركية والاهتمامات الموسيقية والمهارات الفنية والقيادة الاجتماعية، وأن هذه الخصائص تعد الأكثر ظهورا في مجالات المهارات النفس حركية والتعلم والدافعية والقيادة الاجتماعية والمهارات الفنية والاهتمامات الموسيقية على التوالي، كما تتفق مع نتائج دراسة هوكنز (Hawkins, 1993) حول المقارنة بين الطلاب والطالبات من فئة الموهوبين، والموهوبين ذوي التحصيل المتدني، وغير الموهوبين، حيث توصل إلى أن الطلاب الموهوبين لديهم مستوى عال من القدرات الإدراكية في المجالات المدرسية، وكذلك من المسؤولية الذاتية لتحمل النجاح والفشل، ويتصفون بقدرات عقلية وإدراكية أكبر من المجموعات الأخرى.

بينما تختلف مع نتائج دراسة دنكا مارجاريتا (Dinca-Margareta, 1993) حول السمات الشخصية كنقاط التقاء بين الإبداع الكامن والإبداع أظهرت درجات مرتفعة على

قائمة كاليفورنيا للشخصية في السمات التي تعود إلى السلوك الشخصي مثل الاختلاط الاجتماعي و المرونة.

ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الثاني: هل هناك فروق بين الطلبة الموهوبين والعاديين في الصف الثالث الثانوي في عمليات ما وراء الذاكرة في شمال مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية؟

يتبين من نتائج السؤال الثاني حول عمليات ما وراء الذاكرة للطلبة الموهوبين والعاديين أن الفرق بين الطلبة الموهوبين والعاديين لم يكن ذا دلالة إحصائية، مما يدلل على أن الطلبة الموهوبين والعاديين لا يختلفون في مستوى عمليات ما وراء الذاكرة لديهم.

ويعزو الباحث اختلاف نتائج الدراسة الحالية عن نتائج الدراسات السابقة لتركيز المناهج الحديثة على تطوير الطلبة بشكل عام على كل من التخطيط والضبط والمراقبة والتقييم، حيث أن المناهج الحديثة لم تعد مناهج آلية تقدم معلومة فقط بل اعتمدت ادارة التعليم على مناهج تثري الطلبة بشكل عام، وتزيد من فرصهم في التخطيط والضبط والمراقبة والتقييم، حتى تميز هؤلاء في تلك الجوانب، وبالمقابل يبرر الباحث عدم تفوق الموهوبين في عمليات ما وراء الذاكرة ربما لأن نوعية وكمية البرامج الإثرائية المقدمة لهم لم ترتق لمستوى متطور، وربما كانت تلك البرامج أقل من المتوقع ولذلك لم تساهم في تنمية عمليات ما وراء الذاكرة لديهم، وهذا يثبت أهمية تخصيص برامج إثرائية لهم تزيد من مهاراتهم.

ويختلف ذلك مع ما توصلت له نتائج بعض الدراسات التي كانت تظهر أن الطلبة الموهوبين يستخدمون الاستراتيجيات ما وراء المعرفة في التعلم، ولتقييم تقدمهم وتفوقهم المعرفي والدراسي، وتستخدم ما وراء المعرفة بعد الأنشطة المعرفية خاصة بعد فشل الاستراتيجيات المعرفية في تحقيق تقدمهم. والمشار له في (محمد، 2005) وأنهم أيضا حسب دراسة بيركويتز وشيكالي (Berkowttz & Cicchelli, 2004) وستينر (Steiner, 2006) يتميزون بزيادة المعرفة بالاستراتيجيات وسرعة حل المشاكل والقدرة على استخدام الاستراتيجيات بصورة أفضل.

كما تختلف مع ما توصلت له نتائج أبو عليا (2003) الفروق في المعرفة ما وراء المعرفية بين الموهوبين والمتفوقين من طلاب الصف العاشر بالأردن حيث توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الموهوبين والمتفوقين في استخدامهم معرفة ما وراء المعرفة وكانت لصالح الطلاب الموهوبين.

بالإضافة إلى ذلك تختلف عن دراسة زكري (2008) و التي كشفت عن العلاقات بين عمليات ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر ووجهة الضبط بين الطالبات المتفوقات دراسيا والعاديات، ومعرفة الفروق بين المتفوقات بالنسبة للتخصص العلمي والأدبي والمستوى الدراسي والتي أظهرت بأن الطالبات المتفوقات يتفوقن على العاديات في عمليات ما وراء الذاكرة، ووجود فروق بين الطالبات تعزى للتخصص العلمي والأدبي ولصالح التخصص الأدبي فيما يتعلق بعمليات ما وراء الذاكرة. كما تختلف عن دراسة كيورتز ووينرت (Kurtz & Weinert, 1989) إلى التعرف على العلاقات بين معتقدات العزو وما وراء المعرفة والأداء في مهمة الذاكرة لدى المتفوقين والعاديين، والتي أشارت إلى وجود ارتباط دال بين ما

وراء المعرفة والأداء في غياب التدريب على السلوك الاستراتيجي وكذلك وجود فروق مرتبطة بالقدرة في عمليات ما وراء الذاكرة وأداءات الاستدعاء التصنيفي، وقد تباينت كذلك الاستجابات على استبيانات العزو بشكل منظم وفقا للقدرة، وقد أظهرت تحليلات نمذجة العزو قوة المعرفة الخاصة بعمليات ما وراء الذاكرة كمنبئ بالأداء في مهمة الذاكرة و بالأخص لصالح الأطفال العاديين.

ثالثاً: مناقشة نتائج السؤال الثالث: هل توجد علاقة بين السمات الشخصية وعمليات ما وراء الذاكرة لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في الصف الثالث الثانوي في شمال مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية؟

يتبين من نتائج السؤال الرابع أن هناك علاقة طردية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين السمات الشخصية وعمليات ما وراء الذاكرة لدى الطلاب الموهوبين في الصف الثالث الثانوي في شمال مدينة الرياض، مما يدلل على أن زيادة السمات الشخصية يؤدي إلى زيادة في عمليات ما وراء الذاكرة لدى الطلبة الموهوبين. مما يؤكد أهمية رعاية السمات الشخصية لدى الطلبة الموهوبين نظرا لكونها ستنعكس على الطلبة الموهوبين وتعمل على تطوير عمليات ما وراء الذاكرة لديهم، وبالمقابل لا بد أيضا من تطوير عمليات ما وراء الذاكرة لدى هؤلاء الطلبة لأنها أيضا ستنعكس على امتلاك سمات شخصية عالية لديهم.

كما تبين من نتائج السؤال أن هناك علاقة طردية إيجابية بين السمات الشخصية في بعد الصفات الإبداعية وعمليات ما وراء الذاكرة لدى الطلاب العاديين في الصف الثالث الثانوي في شمال مدينة الرياض، وهذا يثبت أهمية رعاية السمات الإبداعية لدى الطلبة العاديين نظرا لأنها ستؤدي إلى رعاية في عمليات ما وراء الذاكرة لديهم، ومن المعروف أن

السمات الإبداعية تهتم بمهارات من مثل المرونة والطلاقة والأصالة والحساسية للمشكلات والاهتمام بالتفاصيل، وهذا لا شك أنه يرتبط بمهارات عمليات ما وراء الذاكرة والقدرة على استيعاب أمور جديدة وتطوير الذات.

بينما كانت قيمة معامل الارتباط ذات دلالة إحصائية في الأبعاد الأخرى للسمات الشخصية (الصفات التعلمية، والصفات القيادية، والدافعية) وعمليات ما وراء الذاكرة ليست ذات دلالة إحصائية، كما لم يكن هناك علاقة بين السمات الشخصية ككل وبين عمليات ما وراء الذاكرة. مما يدلل عموما على أن السمات الشخصية لدى الطلبة العاديين لا ترتبط بعمليات ما وراء الذاكرة.

ويفسر ذلك أن الطلبة العاديين لديهم صفات تعلمية وقيادية ودافعية ربما ليست مسؤولة عن عمليات ما وراء الذاكرة لديهم.

رابعاً: مناقشة نتائج السؤال الرابع: ما نسبة ما تفسره أبعاد السمات الشخصية في عمليات ما وراء الذاكرة لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في الصف الثالث الثانوي في شمال مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية؟

يتبين من نتائج السؤال الرابع أن (29%) من التباين في عمليات ما وراء الذاكرة لدى الطلبة الموهوبين أمكن التنبؤ بها باستخدام السمات الشخصية، ويثبت ذلك الدور الكبير الذي تلعبه السمات الشخصية لدى الطلبة الموهوبين في تحسين عمليات ما وراء الذاكرة. بينما تبين من الجدول أن (9%) فقط من التباين في عمليات ما وراء الذاكرة لدى الطلبة العاديين أمكن التنبؤ بها باستخدام السمات الشخصية، ويؤكد ذلك أن السمات الشخصية للطلبة العاديين تساهم لديهم بنسبة أقل في عمليات ما وراء الذاكرة. كما بينت النتائج أن جميع

معاملات الارتباط كانت موجبة لدى الطلبة الموهوبين، بينما كانت إيجابية لدى الطلبة العاديين في الأبعاد (الصفات الإبداعية والقيادية والتعلمية) وفي الدرجة الكلية، وكانت سلبية في الدافعية، بمعنى أنه في بعد الدافعية كلما ارتفعت الدافعية لدى الطلبة العاديين يقل لديهم مستوى عمليات ما وراء الذاكرة.

وربما يعود ذلك إلى أن الطلبة العاديين ربما لو زاد لديهم مستوى عمليات ما وراء الذاكرة فإن ذلك يجعلهم يخططون لأمور مختلفة عن الدراسة ويبحثون عن اهتمامات أخرى مختلفة مما يجعل مستوى دافعيتهم للمذاكرة يقل.

وأن أكبر قيمة لمعامل الارتباط بين السمات الشخصية وعمليات ما وراء الذاكرة كان للصفات الإبداعية للطلبة الموهوبين والعاديين، ويعزى ذلك إلى أن امتلاك هؤلاء الطلبة للإبداع يرتبط بالخيال والأصالة والمرونة وهذا الأمر قد لا يحتاج للذاكرة فقط ولكنه يحتاج أيضا لعمليات ما وراء الذاكرة.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع ما توصل له سيد (2000) حول أسلوب العزو وما وراء الذاكرة والدافعية للإنجاز كمتغيرات تنبؤيه للتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، حيث توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه بين متغيرات الدراسة بين المرتفعين تحصيليا والمنخفضين في التحصيل لصالح المرتفعين في التحصيل، وأن عمليات ما وراء الذاكرة متنبئ بالتحصيل الأكاديمي. كما تتفق مع نتائج دراسة العدل وعبد الوهاب (2003) حول القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقين عقليا التي أشارت إلى وجود تأثير لمستوى التفوق العقلي على درجات الطلاب في مقاييس مهارات ما وراء المعرفة لصالح المتفوقين عقليا وإمكانية التنبؤ بدرجات الطلاب في كل من القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة من خلال التفوق العقلي.

التوصيات:

بناء على ما توصلت له نتائج الدراسة فإن الباحث يوصي بما يلي:

1. ضرورة الاهتمام بتطوير السمات الشخصية وعمليات ما وراء الذاكرة لدى الطلبة الموهوبين والعاديين من خلال برامج إثرائية متعددة تقدم لهم.
2. ضرورة تقديم برامج إثرائية تعمل على الرقي بمستوى عمليات ما وراء الذاكرة لدى الطلبة العاديين لأن ذلك ينعكس على انتاجيتهم وإبراز طاقاتهم.
3. ضرورة الكشف عن أسباب تفوق الذكور على الإناث في السمات القيادية والإبداعية والدافعية في هذا الصف في شمال مدينة الرياض فقد يعود ذلك لعوامل مجتمعية أو يعود لنظرة الإناث لأنفسهن، وهذا يستدعي القيام بالمزيد من الدراسات.
4. تعزيز قدرة جميع الطلبة على امتلاك سمات شخصية عالية وعمليات ما وراء الذاكرة بغض النظر عن التخصص، والمستوى التحصيلي.
5. العمل باستمرار على رعاية جانب من الجوانب إما السمات الشخصية أو عمليات ما وراء الذاكرة لأن ذلك سيؤثر إيجابا على الجانب الآخر، وسيعمل على تنميته وتطويره.

المصادر والمراجـــــــــــــع:

أولا: المراجع العربية

أبو المعاطي، وليد محمد. (2012) سعة تجهيز المعلومات وما وراء الذاكرة وعلاقتهما بالتواصل الشفهي لدى طلاب الجامعة، **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 31، 324-361.

أبو حطب، فؤاد (1996). **القدرات العقلية**، ط5، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

أبو رياش، حسين محمد (2007) **التعليم المعرفي**، عمان: دار المسيرة.

أبو عليا، محمد مصطفى. (2003) الفروق في المعرفة ما وراء المعرفية بين الموهوبين والمتفوقين من طلاب الصف العاشر بالأردن، **المجلة التربوية**، 17(66)، 13-41.

أبو عليا، مصطفى. (1983). **السمات العقلية والشخصية التي تميز الطلبة المبدعين عن غيرهم في المرحلة الثانوية على عينة أردنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: الأردن.

أبو فراش، حسين. (1995). **أثر نموذج الإثراء المدرسي في إنتاجية الطلبة المتميزين في الصف السادس الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: الأردن.

أبو هاشم، السيد. (2003). محكات التعرف على الموهوبين والمتفوقين " دراسة مسحية للبحوث العربية في الفترة من عام 1990 إلى 2002". **مجلة أكاديمية التربية الخاصة**، 3، 31-73.

إسماعيل، محمد علي، (1990). **السمات الشخصية التي تميز الطلبة المتفوقين عن غير المتفوقين في نهاية المرحلة الثانوية عند طلبة مدارس حوض العقبة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن

الأشول، عادل احمد عزالدين (1987). **موسوعة التربية الخاصة**، القاهرة: الانجلو العربية.

أنديجاني، عبد الوهاب مشرب (2005) **الحاجات النفسية لدى التلاميذ الموهوبين بمدينة مكة المكرمة**، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين، عمان، الأردن.

باهيري، منى سلطان (2011) **اكتشاف الموهوب**، حوارات حية، http://www.lahaonline.com/livedialouges/22.htm

بيبي، هدى الحسيني (2005) **دور المعلم المرشد في إرشاد المتفوق الموهوب**، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي العربي الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين، عمان: الأردن.

جابر عبد الحميد جابر وعلاء الدين كفافي (1992) . **معجم علم النفس والطب النفسي** ، ج5، القاهرة: دار النهضة العربية.

جابر، عبد الحميد جابر. (1990). **نظريات الشخصية – البناء – الديناميات – النمو – طرق البحث– التقويم**، القاهرة: دار النهضة العربية.

الجراح، ناصر. (2009). ما وراء الذاكرة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء متغيرات الجنس وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي، **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية**، فبراير، 27–57.

جروان، فتحي (1999). **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات**، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

جروان، فتحي. (2002). **أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الخرينج، ليلى صالح، (2007). **الفرق بين الموهوبات عقليا وغير الموهوبات في دافعية الانجاز وبعض سمات الشخصية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت**. رسالة دكتوراه. جامعة عمان العربية، الأردن.

الداهري، صالح (2005). **سيكولوجية رعاية الموهوبين المتميزين وذوي الاحتياجات الخاصة** عمان: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

راجح، أحمد عزت (٢٠٠١). **أصول علم النفس**، الاسكندرية: المكتبة المصرية الحديثة.

الروسان، فاروق (1996). **أدوات قياس وتشخيص الموهوبين في الأردن، الورشة الإقليمية حول تعليم الموهوبين والمتفوقين.**

الروسان، فاروق. (2009). "**أساليب الكشف والتعرف على الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة**"، ورقة عمل، مركز دراسات وبحوث المعوقين، الأردن.

رياض، سعد (2005) .**الشخصية أنواعها أمراضها فن التعامل معها**، القاهرة: مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع والترجمة.

زكري، نوال بنت محمد عبد الله (2008). **ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر ووجهة الضبط لدى عينة من الطالبات المتفوقات دراسيا والعاديات في كلية التربية بجازان،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الزيات، فتحي مصطفى، (1998). **الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي** المعرفة والتذكر والابتكار، القاهرة: دار النشر للجامعات.

سيد، إمام (2000). أسلوب العزو وما وراء الذاكرة والدافعية الأكاديمية: متغيرات تنبؤية للتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، **مجلة كلية التربية بدمياط،** جامعة المنصورة، 33(1)، 66-97.

سيد، إمام مصطفى.(2001). مدى فعالية تقييم الأداء باستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة " لجاردنر " في اكتشاف الموهوبين من تلاميذ المرحلة الابتدائية، جامعة أسيوط، **مجلة كلية التربية،** 17، 199 –250.

السيف، مبارك سالم (1998). **دور الإدارة المدرسية في رعاية الطلاب الموهوبين بين الواقع والمأمول،** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض

الشرعة، حسين والعبدلله، يوسف. (2003). أنماط الشخصية الأساسية عند إيزنك وعلاقتها بالقلق والشعور بالوحدة والتحصيل، **مجلة مؤته للبحوث والدراسات،** 1(18)، 245-279.

الشرقاوي، أنور محمد، (2003). **علم النفس المعرفي المعاصر،** ط 2، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

الشريف، صلاح الدين وسيد، (1999). ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر وأساليب الاستذكار والحمل العقلي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، **مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط**، العدد 15، الجزء 2: 298 – 330.

الشيخ، عمر حسين و أبو زينة، فريد كامل(1984). "تطور القدرة على التفكير المنطقي الفرضي عند الطلبة في مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي". **مجلة أبحاث اليرموك: سلسلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية**، 1(1).

الصباغ، إيمان صالح. (1406 هـ) **مدى فعالية قائمة السمات للشخصية المبتكرة في التعرف على الطالبات المبتكرات في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

صبحي، تيسير. (1992). **الموهبة والإبداع: طرائق التشخيص وأدواته المحوسبة**، عمان: دار إشراق للنشر والتوزيع.

عباس، ثائر. (1992). **السمات الشخصية للاعبي التنس وعلاقتها بالإنجاز الرياضي** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الرياضية ، جامعة بغداد.

عبد الخالق، احمد محمد. (1983). **الأبعاد الأساسية للشخصية**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عبد العزيز الشخص (1990) . الطلبة الموهوبون فى التعليم العام بدول الخليج العربى : أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم ، ندوة أساليب اكتشاف الموهوبين ورعايتهم فى التعليم الأساسى بدول الخليج العربية ، الرياض ، مكتب التربية العربية لدول الخليج .

عبد اللطيف، محمد خليفة (2000) **الدافعية للإنجاز**، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

العدل، عادل محمد محمود وعبد الوهاب، صلاح الشريف، (2003). القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين و المتفوقين عقليا، **مجلة كلية التربية**، 27(3)، 181-258.

عطا الله، صلاح الدين. (2005). **أسس الكشف عن الأطفال الموهوبين عقليا بمرحلة الأساس (حالة تلاميذ الحلقة الثانية في مدارس القبس بولاية الخرطوم)**. رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة الخرطوم: السودان.

عطيات، مظهر. (2004). **الخصائص السلوكية المتعلقة بالموهبة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد الأردن.

العواملة، حابس (2013). السمات الإبداعية وفقا لمقياس رينزولي وعلاقتها بالمشكلات الأسرية والاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين والعاديين من الصف العاشر في مدينة السلط، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث**، 27(6)، 1145-1168.

الغانم، عبد العزيز (1994). دراسة مسحية لواقع رعاية المتفوقين بدولة الكويت، جامعة أسيوط، **مجلة كلية التربية**، 10، 801 - 845 0

فخرو، أنسية (1992). **التفوق والإبداع**، عمان: دار البشير للنشر و التوزيع.

فخرو، عبد الناصر (2003). فاعلية برنامج السهل في تنمية بعض مهارات التفكير العليا لدى الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين، قطر: **مجلة مركز البحوث التربوية**، 12 (24)، 61-101.

الفرح، عدنان. (2004) الادمان على الانترنت لدى مرتادي مقاهي الانترنت في الأردن، **مجلة العلوم التربوية والنفسية،** 5(3)، 181-212.

فضل، بكر حسين. (2012) فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الإعدادية، **الأستاذ،** 203، 1525-1565.

القريطى، عبد المطلب.(1989). المتفوقون عقلياً مشكلاتهم في البيئة الأسرية والمدرسية ودور الخدمات النفسية في رعايتهم، **رسالة الخليج العربي،** 28، 31 -58 0

كلنتن، عبد الرحمن (2004) مقياس تقييم الصفات السلوكية للطلبة المتميزين، عجمان: مؤسسة حميد بن راشد للتطوير والتنمية البشرية، الامارات العربية المتحدة.

لازارس، ريتشارد. (1994) **الشخصية،** ترجمة سيد غنيم، بيروت: دار الشروق.

محمد، محمد طلع السيد (2005) **الاستراتيجيات المعرفية لدى الطلاب المبتكرين والطلاب المتفوقين دراسيا في بعض المهام المعرفية لدى الصف الأول الثانوي العام،** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

محمد، يوسف عبد الفتاح (1995).الأبعاد الأساسية للشخصية وأنماط التعليم والتفكير لدى عينة من الجنسين بدولة الأمارات، **مجلة العلوم الاجتماعية،** 3، 57-33

معاجيني، أسامة. (1996). أثر برنامج تدريبي ى في رعاية المتفوقين على تنمية قدرة معلمات لمرحلة الابتدائية بدولة البحرين في التعرف على مظاهر السلوك التفوقي لدى طلابهن. **رسالة الخليج العربي،** 58، 57 – 94.

المغازي، خيري، عجاج، بدير.(2000). **دافعية حب الاستطلاع: الإبتكارية الأولى، المفاهيم النظرية والتدريبات،** القاهرة: مطبعة الأنجلو مصرية.

المليحي، حلمي (2001) .**علم نفس الشخصية،** بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

منسي، حسن. (1997). **خصائص ومشكلات الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المرحلة الأساسية بالأردن.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم د رمان الإسلامية: السودان

ناصر، كريمة كوكز خضر، (2011). **الذاكرة. وما وراء الذاكرة،** دمشق: دار الرواد للنشر.

النافع، عبد الله آل شارع (1986). **الطفل الموهوب والتنمية، ندوة الطفل والتنمية،** وزارة التخطيط، المملكة العربية السعودية، الرياض من 22-24 ربيع الأول، ص 1-3.

نذر، فاطمة.(1995). **برنامج لرعاية الطلبة المتفوقين بدولة الكويت. ورقة قدمت لمؤتمر الطفل الموهوب استثمار المستقبل.** نظمته الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة، مملكة البحرين في الفترة بين 28 – 30 نوفمبر، المنامة.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Argulewiz, E. et al (1981). **Validity of the SRBCSS for Hispanic and Anglo Gifted students.** A paper presented at the Annual meeting of the American Psychological Association. Los Angeles, Aug 19-31.

Berkowitz and Cicchelli, E. Berkowitz, T. Cicchelli (2004). Metacognitive strategy use in reading of gifted high achieving and gifted under achieving middle school students in new york city, **Education and Urban Society**, 37 (2004), pp. 37–57

Cattell, R.(1965). **The Scientific Analysis of Personality**, Middlesex: Penguin.

Chan, D.(2000). Exploring identification procedures of student by teacher ratings: parent ratings and student self-reports in Hong Kong,**Journal of High ability students**, 11(1).

Clark, B. (1992). **Growing up giftedness** (4th ed.). New York: Macmillan Publishing Company.

Costa, L., and Kallick, B. (2001). **What are Habits of Mind?. Retrieved Mar 7, 2009,** from http//www.habits – of – mind.net/whatare, Roman at 1/3/2014

Costa, P.T.,Jr. & McCrae, R.R. (1992). **Revised NEO Personality Inventory** (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Dinca, M.(1993). **Personality traits as interface between the creative potential and creativity**, London, Melbourne.

Dixon, R. (1982). **Structure and development of metamemory in adult uhood**. PH.D, the Pennsylvania state university. DAL,43, No. 01B.

Dunlosky, J., Serra, M.,& Baker, J.(2007**). Metamemory**. In F, Durso, R. S. Nickerson, S.T. Dumais, D, Lewandowsky, & T. J. Perfect (Eds.), Handbook of applied cognition, 2nd Edition (pp 137-161) Chichester, west Sussex , England: John Wiley & Sons, Ltd.

Eysenck, H.(1960). **The Structure of Human Personality**, London: Menthuen.

Feldhusen, J. F., Hoover, S. M., & Sayler, M. B. (1987). **The Purdue academic rating scales**. Paper presented at the Annual Convention of the National Association for Gifted Children. New Orleans, LA: USA.

Flavell, J& Wellman, H.(1977). **Metamemory. In R.V. Kail & J.W. Hagen (Eds), Perspective on the development of memory and cognition**. (3-33) Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum.

Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring a new area of cognitive. Developmental Inquiry. **Psychological Association**, 34(10), 900-911.

Flavell, J.(1985). **Cognitive development** , 2nd ed new Jersey: prentice-hall.

Gaulteny, J.(1998). Metamemory in children cognitive learning, **Learning and individual differences,** 15(1) 13-26.

Graham, S. (1997). **Effective Language Learning**. Clevedon. England: Multilingual Matters.

Grammer, J., Purtell, K., Coffman, J., Peter, A., & Ornstein, P.(2011). Relations between children's Metamemory and strategic performance: time –varying covariates in early elementary school , **Journal of experimental child psychology,** 108, 139-155.

Hall and Lindzy.(1985).**Theories of Personality**. New York: John Willy.

Hollingworth, L. S. (1942). Children above 180 IQ, **Stanford Binet: Origin and development**. New York: World Book Co.

Howard, C., Andr, P., Broks, P., Noad, R., Sadler, M., Coker, D. & Mazzoni, G.(2010). Memory , Metamemory and their dissociation in temporal lobe epilepsy. **Neuropsychologia**, 48(4), 921-932.

Johnson, Carolbradly.(1997). Personality Traits and Learning Styles Factors. **affecting the gifted students**, 57(11), 46-48.

Kalska, H. Punamaki, R. Pelli, T. & Soarinen, M. (1999). Memory and Metamemory functioning among depressed patients, **applied Neuropsychology**, 6(2), 96-107.

Keleman, W.L.(2000). Metamemory cues and monitoring accuracy: judging what you know and what you will know, **Journal of educational psychology**, 92(1), 800-810.

Kurtz, B. & Weinert, F. (1989)**.** Metamemory, memory performance, and causal attributions in gifted and average children. **Journal of Experimental child psychology,** 48,45-61**.**

Kurtz, B. & Weinert, F.(1989) Metamemory, memory performance, and causal attributions in gifted and average children. **Journal of Experimental child psychology,** 48(1), 45-61.

Lambie, K. (1993). Metamemory as factor in describing the learning characteristics of economically disadvantaged gifted (children gifted). **PH.D university of Georgia**, DAL, 55, No.01A:44677.

Lawrannce, D. , and Anderson, H. (1977). **Inter correlation of the WISC-R and the Renzulli- Hartman Scale for Determination of Gifted Placement.** (Eds.) 139-140. Apaper presented at the Annual.

Li-Fung, Zang.(2000). Are Thinking Styles and Personality Types Related ?, **Educational Psychology**. 20(3)P 271.

Liu, L.(1999). Educational innovation: a gifted program at Beijing number 8 high school , **Journal of secondary gifted education**, 10(2). 69-80.

Miller, R.(1990). **Cognitive psychology for teachers**. New York. Macmillan Publishers.

Olzmann, A. (2012). **Problem Solving and Memory: Investigating the Solvability and Memorability of Remote Associates Problems**. Deep Blue, University of Michigan. Retrieved from: http://hdl.handle.net/2027.42/91798

Osman, M. & Hannafin, M.(1992) Metacognition Research and Theory: Anlysis and Implications for Instructional Design. **Educational Technology** , 40(1),83-99.

Paunonen, S.I & Ashton, M.C.(2001) Big Five predictors of academic achievement**. Journal of Research in Personality**, 35, 78-90.

Pressley, M.& Meter, P.(1994). **What is memory development of theory of memory and cognitive development. Theoretical aspects of memory**, London, Rout ledge.

Rehman, F.(2011). **Assessment of science teachers meta- cognitive awareness and its impact on the performance of students** , unpublished doctoral dissertation , college of arts and sciences. the Florida state university.

Renzulli, J, & Reis, S., Gavin, M., Siegle, D, & Sytsma, R.(2003). **Four new scales for rating the behavioral characteristics of superior**, university of Connecticut, Neag Center for Gifted Education and Talent Development 2131 Hillside Road Unit 3007 Storrs, CT 06269-3007 www.gifted.uconn.edu

Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1997).**The Schoolwid Enrichment Model, A How-to-Guide for Educational, Excellence**, Creative Learning Press

Renzulli, J. S. (1986). **Systems and Models for Developing-Programs for the Gifted and Talented**. Mansfield center, Creative Learning Press, Inc.

Renzulli, J., Smith, L., White, A., Callahan, C., & Hartman, R. (1976). **Scales for rating the behavioral characteristics of superior students**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J., Smith, L., White, A., Callahan, C., Hartman, R.& Westberg, K.(2002). **Scales for rating the behavioral characteristics of superior students.** Mansfield center, CT: creative learning press.

Rogers, K.& Silverman, L.(1997). **Personal social, medical and psychological factors in 160+ IQ children: national association for gifted children 44th annual convection** , little rock, AK.

Siegel, R.(1996). **Information processing and development** (Edit). New York, Academic press.

Silverman, L.(1997-2004). **Characteristics of giftedness scale: A review of the literature, retrieved April 25, 2005** , from the world wide web: www.gifted development.com/Articles/Characteristics-scale.htm.

Sisk, D. A. (1993**). Leadership Education for the gifted. TnK. A. Heller. F. J. Monks and passow (Eds)**. International handbook of research and Development of Gifted and talent. New York: pergamon

Smutny, J.(1998). **The young gifted child: potential and promise: An anthology,** Cresskill, NJ: Hampton Press.

Starrett, H. (1982). **Metamemory abilities of gifted children**. PH.D university of Washington, DAL, 42, No.12A:5012.

Steiner, H.(2006). A micro genetic Analysis of Strategic Variability in Gifted and Average-Ability Children. **Gifted Child Quarterly**, 50 (1), 62-74.

Sternberg, S. (1969). Memory scanning: Mental processes revealed by reaction-time experiments. **American Scientist**, 4, 421-457.

Troyer, A.& Rich, J.(2002). Psychometric properties of a new Metamemory questionnaire for older adults , **the journal of gerontology**, 57B, 19-27.

Van der Sluis, S., Van der leij, A.& Dejong, P.(2005). **Working memory in Dutch children with reading and arithmetic related LD.J.LD,** retrieved from, Yahoo. Com, 05/01/2005.

Wallach, G., and Miller, L. (1988). **Language Intervention and Academic Success.** Boston, M. A. College Hill Press.

Ysseldyke, J & Algozzine, B.(1995). **Special education practical approach for teachers.**(3rded). Houghton Mifflin company, U.S.S.

الملاحق

ملحق (أ)

استمارة المتغيرات الديموغرافية

القدرة العقلية: موهوب ☐

عادي ☐

المستوى التحصيلي: 90 فما فوق ☐

89-75 ☐

74 فأقل ☐

الجنس: ذكر ☐

أنثى ☐

التخصص: علمي ☐

أدبي ☐

ملحق (ب)

قائمه بأسماء المحكمين

اسم المحكم	التخصص	الجامعة
ا.د / يوسف قطامي	علم نفس	الجامعة الأردنية
د. احمد أبو اسعد	ارشاد نفسي	جامعة مؤتة
د. عبد العزيز على سكاكير	تربيه خاصة	وزارة التربية والتعليم
د. عبدالعزيز حسن محمس	تربيه خاصة	جامعة القصيم
د. الحميدي محمد الصيدان	تربية خاصة	وزارة التربية والتعليم
د. خالد الغامدي	تربية خاصة	المركز الريادي للطلبة الموهوبين
د. حابس العواملة	علم نفس	جامعة البلقاء التطبيقية
د. نايفة الشوابكة	ارشاد نفسي	جامعة البلقاء التطبيقية
د. وائل محمد الشرمان	تربية خاصة	جامعة الطائف
د. عبد الله هباهبه	قياس وتقويم	جامعة البلقاء التطبيقية

ملحق (ج)

ملحق مقياس السمات الشخصية بصورته النهائية

مقياس تقييم الصفات السلوكية للطلبة المتميزين لرنزولي

مطور من قبل الباحث

تعليمات عامة:

نرجو منكم تعبئة هذه الاستمارة، وفقا للمقياس التالي:

1	لا تنطبق هذه الصفة على شخصيتي
2	نادرا ألاحظ هذه الصفة في شخصيتي
3	غالبا ألاحظ هذه الصفة في شخصيتي
4	دائما ألاحظ هذه الصفة في شخصيتي

-أولا: الصفات الإبداعية

رقم	الصفة السلوكية	4	3	2	1
1	**أُحب الاستطلاع، أسأل عن كل شيء.**				
2	**أعرض أفكارا و حلولا لمشاكل أو مسائل متعددة.**				
3	**أُعبر عن رأيي بجرأة.**				
4	**أنا على قدر عال من الشغف لاكتشاف الغامض.**				
5	**أتميز بسرعة البديهة وسعة الخيال.**				

6	**أتمتع بروح الدعابة والطرفة والفكاهة.**				
7	**اني مرهف الحس و سريع التأثر عاطفيا.**				
8	**لدي إحساس فني (أتذوق الأشياء الجميلة).**				
9	**أتميز بالنقد البناء.**				

-ثانيا: الصفات القيادية

رقم	الصفة السلوكية	4	3	2	1
1	**كفء في تحمل المسؤوليات.**				
2	**قادر على إقناع الآخرين.**				
3	**محبوب بين زملائي.**				
4	**يألفني الآخرون.**				
5	**أعبر عن ما يدور في خاطري بوضوح.**				
6	**اتطوع للقيام بأعمال غير مطلوبة مني.**				
7	**أفضل الحياة الجماعية.**				
8	**اسيطر على من حولي، وأدير الأنشطة التي أشارك فيها.**				
9	**أشارك في الأنشطة المدرسية.**				

10	أنسجم بسهولة مع الآخرين في العمل الجماعي.				

-ثالثا: الصفات الدافعية

رقم	الصفة السلوكية	4	3	2	1
1	أسعى إلى إتقان أي عمل أرغبه أو أُكلف به.				
2	أنزعج من الأعمال الروتينية.				
3	أحتاج إلى قليل من الحث لإتمام عملي.				
4	أسعى إلى إتمام عملي بحرص شديد.				
5	أفضل العمل بمفردي.				
6	أهتم بأمور الكبار التي لا يبدي من هو في سني أية اهتمام لها.				
7	أتصف بالحزم.				
8	أحب تنظيم الأشياء و العيش بطريقة منظمة.				
9	أفرّق بين الأشياء الحسنة و السيئة.				

-رابعا: الصفات التعلمية

رقم	الصفة السلوكية	4	3	2	1
1	أمتلك حصيلة لغوية و مصطلحات تفوق مستوى عمري.				
2	أمتلك حصيلة كبيرة من المعلومات في مواضيع شتى.				

					أتصف بسرعة و قوة الذاكرة.	3
					أحلل الوقائع وأتوقع النتائج.	4
					مُلم ببعض القواعد التي تساعدني على الاستنتاج.	5
					أرى الأشياء من زوايا مختلفة.	6
					أحب القراءة والمطالعة لمواضيع تفوق مستوى سني.	7
					أقيس وأُحلل الأمور المعقدة.	8

ملحق (د)

مقياس ما وراء الذاكرة بصورة نهائية

ر	العبارة	الاستجابات				
1.	بالنسبة لمعظم الناس تكون الحقائق الهامة أكثر سهولة في تذكرها من الحقائق غير الهامة.	موافق بشده	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
2.	أشعر أنني أتذكر الاسماء جيدا	موافق بشده	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
3.	هل تحتفظ بقائمة ما، أو تقوم بكتابة التواريخ الهامة مثل المواعيد المهمة والمناسبات.	موافق بشده	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
4.	من المهم بالنسبة لي أن تكون لدي ذاكرة جيدة.	موافق بشده	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
5.	أشعر بالضيق عندما لا أتمكن من تذكر شيء ما.	موافق بشده	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
6.	عندما تبحث عن شيء فقدته لتوك ، هل تحاول العودة الى الوراء في عقلك (ذهنك) من أجل العثور عليه؟	موافق بشده	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
7.	أعتقد أن الذاكرة الجيدة هي شيء يدعو للفخر.	موافق بشده	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
8.	أجد صعوبة في تذكر الأشياء عندما أكون غاضباً (زعلان).	موافق بشده	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة

ر	العبارة	الاستجابات				
9.	أحسن تذكر تواريخ الميلاد.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
10.	أستطيع تذكر الأشياء بصورة جيدة دائماً.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
11.	عندما لا تنتهي من قراءة كتاب أو مجلة هل تحدد بطريقة ما الموضوع الذي توقفت عنده؟	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
12.	ينتابني القلق عندما يطلب مني تذكر شيء ما.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
13.	أشعر بالضيق حينما يلاحظ الآخرون فشلي في التذكر.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
14.	أشعر بأنني أقل كفاءة في تذكر الأشياء حاليا عما كنت عليه من قبل.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
15.	أجد صعوبة في تذكر الأشياء عندما أكون قلق.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
16.	كلما تقدم بي العمر ، كلما صعب علي التذكر بصورة جيدة.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
17.	هل تفكر في انشطة اليوم التي ستجريها من بدايته، حتى تتذكر ما انت بصدد إنجازه؟	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
18.	أشعر بأنني أفضل التذكر عما كنت عليه من قبل.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
19.	لدي مشكلة في تذكر مواعيدي	موافق بشده	مواف	لا أدري	غير	غير موافق

ر	العبارة	الاستجابات				
			ق		موافق	بشدة
.20	بالنسبة لمعظم الناس، من السهل تذكر المعلومات التي يحتاجونها بصورة دائمة للاستخدام عن المعلومات التي لن يستخدمونها لفترة طويلة.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.21	يجد معظم الناس أنه من السهل تذكر الاتجاهات إلى الأماكن التي يريدون الذهاب إليها ، عن تذكر اتجاهات الأماكن التي يعلمون أنهم لن يذهبوا إليها أبداً.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.22	عادة ما أشعر بالارتباك عندما أواجه مشكلة تتطلب مني أن أستخدم ذاكرتي.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.23	أشعر بالضيق إذا كان علي أن أقوم بتقديم شخص ما قابلته لتوي لشخص آخر.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.24	من الجيد امتلاك ذاكرة جيدة، ولكنه ليس هام للغاية.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.25	هل تضع مفكرة بالملاحظات التي تحتاج أن تفعلها في مكان ظاهر؟	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.26	أشعر بالضيق اذا خذلتني ذاكرتي في تذكر شيء ما.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة

ر	العبارة	الاستجابات				
.27	أشعر أن تذكري ضعيف للأمور التافهة.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.28	أشعر بأنني ضعيف في تذكر محتوى مقالات الأخبار و النشرات الإذاعية الآن عما كنت عليه من قبل عشر سنوات.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.29	هل تحتفظ بالأشياء بطريقة روتينية وفي مكان مألوف حتى لا تنساها عندما تحتاج اليها؟	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.30	مقارنة بالعشر سنوات الماضية أشعر بأنني ضعيف في تذكر عناوين الكتب و المسرحيات التي قرأتها.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.31	معظم الأفراد يسهل عليهم تذكر الكلمات التي يعتقدون أنهم لن يستخدموها إلا نادرا.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.32	أتذكر أحلامي الآن بصورة أقل كثيرا مما كنت عليه قبل 10 سنوات مضت.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.33	يصعب على تذكر الأرقام الترميزية للمناطق.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.34	معظم الناس يتذكرون أسماء الأشخاص الذين لا يعتبرون اهتماما لهم.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.35	أتحكم قليلا في قدرتي على التذكر.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة

ر	العبارة	الاستجابات				
36.	عندما ترغب في أن تأخذ شيئا ما معك فهل تتركه في مكان واضح وظاهر مثل وضعه في الحقيبة أمام الباب مثلا؟	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
37.	أعتقد أنه من المهم لي أن أعمل على تقوية وتعزيز قدرتي على التذكر.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
38.	أخطئ في اختيار الوضع الصحيح للأشياء الآن عما كنت عليه من قبل.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
39.	عندما يتقدم بالناس العمر فإنهم عادة ما يميلون إلى نسيان الأماكن التي يضعون فيها أشياءهم بصورة كبيرة.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
40.	أعمل بجد واهتمام من أجل تحسين ذاكرتي.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
41.	أنسى العديد من المواعيد والمقابلات الآن بالمقارنة بالعشر سنوات الماضية.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
42.	إذا طلب مني تذكر أسماء معينة فأنا على يقين أني سأجد صعوبة في القيام بهذه المهمة.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
43.	معظم الأشخاص يسهل عليهم تذكر الأشخاص الذين يفضلونهم عن الذين لا يكوَنون انطباعا عنهم.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة

ر	العبارة	الاستجابات				
.44	يجد معظم الناس أنه من السهل تذكر الكلمات التي يفهمونها عن تلك التي لا تعني شيئا بالنسبة لهم.	موافق بشده	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.45	خلال السنوات العشر الماضية تحسن تذكري للأحداث الهامة.	موافق بشده	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.46	يعجبني الأشخاص الذين يتمتعون بذاكرة جيدة.	موافق بشده	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.47	غالبا يلاحظ أصدقائي قدرتي على التذكر.	موافق بشده	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.48	عندما تحاول تذكر الأفراد الذين قابلتهم هل تربط بين أسمائهم ووجوههم والمواقف التي قابلتهم فيها.	موافق بشده	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.49	أشعر بأني أجيد تذكر الترتيب الذي وقعت به الأحداث.	موافق بشده	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.50	يسهل على معظم الناس تذكر الكلمات التي شاهدوها أو استمعوا إليها من قبل أكثر من الكلمات التي تكون جديدة عليهم.	موافق بشده	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.51	يسهل تذكر الأشياء المألوفة عن الأشياء الغير مألوفة.	موافق بشده	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.52	أشعر بأنني أستطيع تذكر المحادثات التي	موافق بشده	مواف	لا أدري	غير	غير موافق

ر	العبارة	الاستجابات				
	أجريتها بصورة جيدة.		ق		موافق	بشدة
.53	أشعر بالضيق إذا وضعت في موقف يتحتم علي فيه أن أتذكر شيئا ما.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.54	عندما يتقدم بي السن فسوف يضعف تذكري لأرقام التليفونات.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.55	غالبا ما أقوم بملاحظة قدرات التذكر لدى أصدقائي.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.56	خلال العشر سنوات الماضية بدأ تذكري للأسماء يضعف بصورة كبيرة.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.57	عندما يتعذر عليك تذكر شيء ما، فهل تحاول تذكر شيئا ما مشابها له لكي يساعدك على تذكر ذلك الشيء.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.58	خلال العشر سنوات الماضية بدأ تذكر للأسماء يضعف بصورة كبيرة؟	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.59	غالبا ما أنسى الشخص الذي كان معي في الأحداث التي شاهدتها.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.60	هل تحاول بطريقة مقصودة أن تنظم (تعيد بناء) أحداث اليوم الذي مر بك لكي تتذكر شيئا	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة

ر	العبارة	الاستجابات				
	ما.					
.61	طالما أنني أقوم بتدريب ذاكرتي فإنها لن تضعف.	موافق بشده	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.62	أشعر بأنني أتذكر الأماكن التي قمت بزيارتها بصورة جيدة.	موافق بشده	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.63	أعرف أنني إذا واظبت على استخدام ذاكرتي فإنها لن تضعف كثيرا.	موافق بشده	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.64	هل تحاول الربط بين شيء ما تريد تذكره وبين شيء آخر بحيث ترى أن هذا سوف يزيد من احتمالية تذكرك له فيما بعد؟	موافق بشده	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.65	من المهم أن أتحرى الدقة عند تذكر أسماء الأشخاص.	موافق بشده	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.66	عندما ينتابني التوتر والقلق (الاضطراب) في مناسبة اجتماعية ما، لا أستطيع تذكر الأسماء بصورة جيدة.	موافق بشده	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.67	هل تحاول التركيز بصورة كبيرة على شيء ما تريد تذكره؟	موافق بشده	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.68	من المهم أن أتحرى الدقة عند تذكر التواريخ	موافق بشده	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة

ر	العبارة	الاستجابات				
	الهامة.					
.69	إذا أردت الاحتفاظ بقدرتي التذكرية وحمايتها من التدهور فإن الأمر كله يرجع لي.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.70	عندما يسألني شخص – لا أعرفه تماما – عن تذكر شيء ما تنتابني العصبية.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.71	أجد صعوبة في تذكر المكان الذي وضعت فيه أشيائي.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.72	من السهل بالنسبة لمعظم الأشخاص أن يتذكروا الأشياء التي لا ترتبط ببعضها البعض عن تذكر الأشياء المترابطة.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.73	على الرغم من محاولتي لتحسين ذاكرتي فإن قدرتي على التذكر سوف تنحدر.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.74	معظم الناس يرون أنه من السهل تذكر الأشياء الحسية عن الأشياء المجردة.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.75	هل تقوم بعمل تخيلات أو صور ذهنية لمساعدتك على التذكر؟	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.76	أعرف شخصا من أسرتي تحسنت ذاكرته بصورة ملحوظة في سن متأخرة.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة

ر	العبارة	الاستجابات				
.77	أجيد تذكر أشياء معينة مثل الوصفات.	موافق بشده	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.78	أشعر بالقلق عندما اضطر إلى القيام بعمل شيء ما لم أقم به منذ وقت طويل.	موافق بشده	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.79	أشعر بالضيق عندما أنسى موعدا ما.	موافق بشده	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.80	معظم الناس يرون أنه من السهل تذكر الأشياء التي تحدث للآخرين.	موافق بشده	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.81	هل تقوم بالتسميع الذهني للأشياء أ، المعلومات التي تحاول تذكرها؟	موافق بشده	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.82	تحسنت ذاكرتي بصورة كبيرة في العشر سنوات الأخيرة.	موافق بشده	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.83	أفضل أن أتذكر الأشياء بطريقتي الخاصة دون الاعتماد على قيام الآخرين بمساعدتي على التذكر.	موافق بشده	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.84	أشعر بالقلق والتوتر عندما أجد أن ذاكرتي ليست جيدة مثل ذاكرة الآخرين.	موافق بشده	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.85	هل تطلب من الآخرين مساعدتك في تذكر شيء ما؟	موافق بشده	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.86	تتوفر لدي دافعية عالية لتكر الأشياء التي	موافق بشده	مواف	لا أدري	غير	غير موافق

ر	العبارة	الاستجابات				
	أتعلمها حديثا.		ق		موافق	بشدة
87.	يصيبني الارتباك عندما أكون في موقع يتعين علي فيه أن أتذكر أشياء جديدة.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
88.	أشعر بأنني أجيد تذكر عناوين الكتب والمسرحيات التي قرأتها.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
89.	في السنوات العشر الأخيرة، ضعفت ذاكرتي بصورة كبيرة.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
90.	من السهل بالنسبة لمعظم الأشخاص أن يتذكروا الأشياء التي تبدو مثيرة للاهتمام عن تلك التي لا تبدو كذلك.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
91.	أجد مشكلة في تذكري ألحان الأناشيد.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
92.	سوف تتحسن ذاكرتي عندما يتقدم بي العمر.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
93.	من السهل لمعظم الأشخاص أن يتذكروا الأشياء الغريبة (الشاذة) عن تذكرهم للأشياء العادية.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
94.	هل تكتب لنفسك مذكرات أو ملاحظات تساعدك على التذكر؟	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
95.	أشعر بأنني أتذكر أسماء بعض القصائد	موافق بشده	مواف	لا أدري	غير	غير موافق

ر	العبارة	الاستجابات				
	الشعرية.		ق		موافق	بشدة
.96	يجد معظم الناس أنه من الأسهل أن يتذكروا الأشياء والمعلومات البصرية عن تذكر الأشياء اللفظية.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.97	بعد أن أقرأ كتابا ما، لا أجد صعوبة في تذكر المعلومات الموجودة فيه.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.98	هل تقوم بكتابة مواعيدك في مفكرة لمساعدتك على تذكرها؟	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
.99	سوف اشعر بالقلق إذا قمت بزيارة مكان جديد مكان علي أن أتذكر كيفية طريق العودة.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
100	أشعر بأنني جيد في تذكر محتوى مقالات الأخبار والإذاعات.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
101	مهما حاول الشخص تحسين ذاكرته فإنه لا يمكن أن يحسنها بصورة كبيرة.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
102	إذا حاولت تحسين ذاكرتي فإنني أستطيع فعل ذلك.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
103	ينتابني الرضا والسرور عند تذكري لأشياء أعتقد أني نسيتها.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة

ر	العبارة	الاستجابات				
104	تذكر أحداث القصص والروايات مهمة سهلة بالنسبة لي.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
105	أستطيع إعادة التذكر الدقيق للمكان الذي سمعت أو قرأت فيه شيئا معينا.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
106	أعتقد أن الذاكرة الجيدة تتأتى غالبا من خلال العمل على تحسينها.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
107	يتفق معظم الناس أنه من السهل تذكر الأشياء غير المنظمة عن الأشياء المنظمة.	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
108	هل تقوم بكتابة قائمة لمشترياتك؟	موافق بشده	مواف ق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة

ملحق (ه)

كتاب تسهيل المهمة

ROYAL EMBASSY OF SAUDI ARABIA
CULTURAL BUREAU
AMMAN

بسم الله الرحمن الرحيم

سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية
عمان

١٠٧٢٤٧٨٢٥٦

سعادة مدير إدارة التربية والتعليم بمحافظة الرياض **المحترم**

السلام عليكم ورحمة الله بركاته...وبعد:

إشارة لخطاب عميد كلية الأميرة عالية الجامعية رقم ٣ع/١/٧/١٠٥٠ وتاريخ ٢٠١٣/٤/١٨م (المرفق صورته) والمتضمن طلب تسهيل مهمة الطالب/ **حامد عبد الله عبد العزيز بخاري**، الملتحق بجامعة **البلقاء التطبيقية** في تخصص **الموهبة والإبداع** لمرحلة **الماجستير** في إجراء بحث ميداني وجمع معلومات تتعلق ببحثه لرسالة الماجستير التي هي بعنوان **(السمات الشخصية وفق نموذج رونزلي وعمليات ما وراء الذاكرة لدى الطلاب الموهوبين مقارنة بالعاديين في المملكة العربية السعودية).**

نأمل التلطف بالنظر في امكانية تسهيل مهمة المذكور وموافاتنا بموافقتكم على ذلك.

ولسعادتكم تحياتي وتقديري،،،

الملحق الثقافي السعودي في الأردن

أ.د. محمد بن مفرح شبلي القحطاني

الرقم: ٥٠٠٠ التاريخ: ١٥/٦/١٤٣٤ الموضوع: .... المرفقات: ....

هاتف: ٥٣٧٥٥٥٥ فاكس: ٥٣٣١٤٥٣ ص.ب: ٢٧١٧ عمان ١١٨٢١ الأردن البريد الإلكتروني: E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo
Tel:5375555 Fax: 5331453 P.O.Box. 2717 Amman 11821 Jordan E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
٢٨٠
الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض
إدارة التخطيط والتطوير

وزارة التربية والتعليم
Ministry of Education

الرقم : ٣٤٩٦٨٥٨
التاريخ : ١/٧/١٤٣٤هـ
المرفقات : استبانة

تسهيل مهمة باحث

الاسم		بطاقة السجل المدني
حامد عبدالله عبدالعزيز بخاري		١٠٧٢٤٧٨٢٥٦
العام الدراسي	الدرجة العلمية	الجامعة
١٤٣٤/١٤٣٣ هـ	ماجستير	البلقاء التطبيقية
عنوان الدراسة : السمات الشخصية وفق نموذج رنزولي وعمليات ما وراء الذاكرة لدى طلاب الموهوبين مقارنة بالعاديين في المملكة العربية السعودية.		
عينة الدراسة : طالب.		

المكرم مدير مدرسة .... وفقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ، وبعد :

بناء على تعميم معالي الوزير رقم ٥٥/٦١٠ وتاريخ ١٤١٦/٩/١٧هـ بشأن تفويض الإدارات العامة للتربية والتعليم بإصدار خطابات السماح للباحثين بإجراء البحوث والدراسات ، وحيث تقدم إلينا الباحث (الموضحة بياناته أعلاه) بطلب إجراء دراسته، ونظراً لاكتمال الأوراق المطلوبة نأمل تسهيل مهمته .

مع ملاحظة أن الباحث يتحمل كامل المسؤولية المتعلقة بمختلف جوانب البحث ، ولا يعني سماح الإدارة العامة للتربية والتعليم موافقتها بالضرورة على مشكلة البحث أو على الطرق والأساليب المستخدمة في دراستها ومعالجتها.

شاكرين لكم وتقبلوا تحياتي..

مساعد مدير إدارة التخطيط والتطوير

سعود بن راشد آل عبداللطيف

إدارة التخطيط والتطوير

Personal Traits According to Renzulli Model and Metamemory Processes among Gifted Students Compared to Normal Students in the Kingdom of Saudi Arabia

Prepared by student

Hamed Abdullah Bukhari

Supervised by

Prof. Dr. Naefa Qatame

Abstract

The purpose of this study ameing at detecting personal traits according to Renzulli Model and Metamemory Processes among gifted students compared to normal students in the Kingdom of Saudi Arabia. In order to achieve the objectives of the study, the researcher randomly chose the students of third secondary in Riyadh a sample consisted of (160) male and female students was (117) of them were normal students while (43) of them were gifted. The researcher used personal traits and metamemory scales after checking the psychometric features of both scales. The results of the study indicated that gifted students, generally, have high personal traits while normal ones have average personal traits. There are no differences in the creative traits between the gifted and

normal students. However, there are differences between gifted and normal students concerning (education, leadership and motivation) personal traits in favor of the gifted students; whereas gifted and normal students do not differ in metamemory.

The results also revealed that students do not differ in personal traits in the educational features due to sex, but they do differ in personal traits in (creativity, leadership and motivation) dimensions. They also do not differ in relation to specialization and achievement level in both personal traits and metamemory. It was also clear that there was forward positive relation between the personal traits and metamemory among gifted students and positive relation between the personal traits and metamemory among normal students in some creative features and the absence of relationship in the rest of the dimensions. Metamemory can be predicted through personal traits among either gifted or normal students but in better level among the gifted. Accordingly, the study presented some recommendations related to the result.

AL-Balqa Applied Universit

Faculty of Graduate Studies

Personal Traits According to Renzulli Model and Metamemory Processes among Gifted Students Compared to Normal Students in the Kingdom of Saudi Arabia

Extended Summary

Personal Traits According to Renzulli Model and Metamemory Processes among Gifted Students Compared to Normal Students in the Kingdom of Saudi Arabia

The current study handled personal traits through the perspective of Renzulli and Metamemory Processes among gifted students compared to normal students in the city of Riyadh.

This study targeted at:

1. Identifying personal traits and metamemory Processes among gifted and normal students.

2. Specifying the relationship between personal traits and metamemory Processes among gifted and normal students.

3. Comparison between personal traits and metamemory Processes among gifted and normal students.

4. Identifying the extent of gifted and normal studentsrecognation of their own metamemory.

The present study attempted to answer the following questions:

1. What personal traits are prevailing among gifted and normal students?

2. Are there statistically significant differences in the personal traits among normal students compared to the gifted considering sex (male, female) and specialization (scientific, literary) and their interaction?

3. Are there statistically significant differences in metamemory Processes among normal students compared to the gifted considering sex (male, female) and specialization (scientific, literary) and their interaction?

4. Is there a connection between personal traits and metamemory Processes among gifted students?

The importance of the study:

Theoretical aspect:

1. Directing educationalists towards identifying the personal traits of this age-group whether gifted or normal to increase the benefit from their capabilities and mental power for better learning.

2. Assuring the necessity of teachers recognition of the personal age-group whether gifted or normal individuals being a critical stage (adolescence) to be aware of how to prepare and treat information by

providing them with skills, information, and higher mental and cognitive strategies that suit their traits.

3. This is one of the rare studies that took care of metamemory concept among the gifted in cognitive psychology which will open space for further studies about the gifted.

4. This study helps draw a policy related to teaching gifted students through their personal traits and metamemory processes, which could assist in developing their inner control centers marking their awareness positively.

Applied aspect:

1. The researcher hopes that this study would be of benefit to those in charge of the teaching operation of the gifted by understanding the personal traits and metamemory processes of this age- group, teaching them how to monitor their mental and active behavior and how to self-evaluate their progress during the applied learning stage.

2. The results of the study may lead to change the view of those in charge of teaching the gifted through identifying their personal traits and metamemory processes, caring for memory systems and strategies instead of the traditional style (reciting and memorizing).

3. Providing researchers with metamemory and personal traits scales that enjoy high psychometric significance according to Renzulli model.

This study is deemed to be a descriptive, analytical and correlative study as the researcher used the descriptive method that contains current facts related to the personal traits and metamemory processes among the

gifted students compared to the normal students in the Kingdom of Saudi Arabia.

The sample required to be drawn from the original society reached at (210); and after removing the invalid and incomplete questionnaires, the questionnaires numbered (160) male and female students.

The following study tools were used:

1. Personal traits scale: developed by the researcher and consists of (30) items and four dimensions:

- First dimension "the behavioral trait": represented by 9 items.

- Second dimension "leadership traits": represented by 10 items

- Third dimension "motivation": represented by 9 items.

- Fourth dimension "educational traits": represented by 8 items.

The validity and reliability of the scale were assured before applying it to the students through face validity, construct validity, reliability through test and re- test and reliability through internal consistency.

2. Metamemory Scale:

The metamemory scal of (Dixonm Hultsch & Hertzog, 1988) was used. Zakri (2008) standardized the scale consisting of (180) items for the Saudi environment.

The validity and reliability of the scale were assured before applying it to the students through face validity, construct validity, reliability through test and re- test and reliability through internal consistency.

Conclusions:

The study produced the following results:

1. The personal traits of third secondary gifted students in Riyadh in K.S.A were high in total score.

2. Traits connected to motivation were average among gifted students.

3. The personal traits of third secondary normal students in Riyadh in K.S.A were average in total score.

4. The creative, educational, leadership and motivation traits were average.

5. The traits connected to creativity were the highest among normal students.

6. There were no statistically significant differences in the creative traits means between the gifted and the normal students concerning the creative traits dimension.

7. The difference between the gifted and normal students in metamemory was not statistically significant.

8. There are no statistically significant differences in the means of personal traits among the students sue to sex (male and female) in the educational dimension.

9. There are statistically significant differences between the male and female students in the personal traits in favor of the males concerning the dimensions of: creative, leadership and motivation traits.

10. There are differences in the total score of personal traits between the male and female students in favor of the males.

11. There were no statistically significant differences between the male and female students in metamemory.

12. The absence of statistically significant differences between the means of personal traits and metamemory between the students due the specialization (scientific, literary) in all dimensions of personal traits and the total score.

13. There are no statistically significant differences between the arithmetic means of personal traits in the total score and dimensions (creative traits, leadership traits and motivation) due to the variance of achievement average.

14. There are no statistically significant differences in metamemory among the students due to the difference in achievement average.

15. There is a statistically significant positive direct relationship between personal traits and metamemory among the gifted students of third secondary in Riyadh city.

16. There is a statistically significant positive direct relationship between personal traits in the creative traits dimension and metamemory among the third secondary normal students in Riyadh city.

17. The value of correlation coefficient was statistically significant in the other dimension of personal traits (educational, leadership, motivation) while metamemory was not statistically significant among normal students.

18. 29% of the variance in metamemory among gifted students was predictable using personal traits.

19. Only 9% of the variance in metamemory among normal students was predictable using personal traits.

Recommendations:

Pursuant to the results of the study, the researcher recommends the following:

1. The necessity of developing the personal traits and metamemory among gifted and students through providing them with multiple enriching programs.

2. The necessity of changing the teaching styles through holding educational conferences and conducting modern studies to specify the reasons behind the average levels of motivation students generally acquire.

3. The importance of presenting enriching programs to elevate the level of metamemory among normal students as this reflects on their productivity and energy.

4. The necessity of exposing the reasons that lead to the superiority of males over females in the traits of leadership, creativity and motivation in the same class in Riyadh, as this may be attributed to social factors or the self- image of females. This requires conducting further students.

5. Enhancing the ability of all students to possess high personal traits or metamemory as this will positively affect the other aspect and develop it.

6. Continuous work to attend one aspect, either personal traits or metamemory as this will positively affect the other aspect and develop it.

7. Conducting further studies in other regions about personal traits and metamemory to affirm the result of this study.

References and Sources:

First: Arabic References:

- Abdul-Maati, Waleed Mohammad (2012). The capacity of information preparation and metamemory and their relationship to oral communication among university students, the international magazine of educational researches, the University of U.A.E 361-324, 31.

- Abu Hatab, Fuad (1996). Mental abilities, edition 5, Cairo, the anglo-Egyptian library.

- Abu Riash, Hussien Mohammad (2007). Cognitive teaching, Amman, Dar Al-Masirah.

- Abu Alia, Mustafa (1983). The mental and personal traits that distinguish creative students from others in the secondary stage on a Jordanian sample. Unpublished M.A. university of Jordan: Jordan.

- Abu Alia, Mohammad Mustafa (2003). Differences in meta- cognition Knowledge among the gifted excellent tenth grade students in Jordan, education magazine, 41-13, (66) 17.

- Abu Farrash, Hussein (1995). The effect of scholastic enrichment model in the production of excellent basic sixth grade students, unpublished M.A, university of Jordan, Jordan.

- Abu Hashem, Al-Sayyed (2003). The criteria of identifying the gifted and the excellent, “a survey study of Arabic researches in the period from 1990 to 2002”. Special education academy magazine, 73-31, 3.

- Usama, Maajini (1996). The effect of a training program in attending the excellent on the development of primary stage teachers in Bahrain to identify excellent behavior aspects of their students, Arab Gulf message, 94-57, 58.

- Ismael, Mohammad Ali (1990). The personal traits that distinguish excellent students from non- excellent students at the end of the secondary stage among school students in Aqaba basin, unpublished M.A, university of Jordan, Amman, Jordan.

- Angel, Suzan (2002). Stories narrated by children: An attempt to understand narration at children, translated by Ismael Kamal, 1st edition, publication of higher council of culture. Cairo, Egypt.

- Andigani, abdul Wahab Mashrab (2005). The psychological needs among the gifted students in Mecca Al-Mukarramah, working paper presented to the fourth scientific conference of attending the gifted and the excellent, Amman, Jordan.

- Bahiri, Muna Sultan (2011). Discovering the gifted, live dialogues. http://www.lahaonline.com/livedialogues/22.htm.

- Al-Batsh, Mohammad and Al-Rossan, Farouk (1991). Factor analysis of the Jordanian image by Bride scale to expose the gifted in preschool stage. Studies, 319-295, 2.

- Bani Yunes, Mohammad (2004). Psychology principles, Amman: Dar Al-Shurouk.

- Jaber, Abdul-Hameed Jaber (1990). Personality theories- structure- dynamics- growth- research methods- evaluation, Cairo: Dar Al-Nahdah Al-Arabiyah.

- Al-Jarrah, Naser (2009). Metamemory among a sample of Al-Yarmouk University students in the lights of sex, test anxiety and achievement variables, Al-Sharja University magazine of human sciences, Feb. 57-27.

- Jarwan, Fathi (1999). Thinking Teaching: concepts and applications, U.A.E. Dar Al-Kitab Al-Jamiee.

- Jarwan, Fathi (2002). Methods of identifying and attending the gifted and the excellent. Amman: Dar Al-Fikr for printing, publishing and distribution.

- Hassuneh , Zafer Husni Saied (2002). Personal traits and other characteristics of tenth grade students of UNRWA schools and the government schools of Irbid area, unpublished M.A, Al-Yarmouk University, Jordan.

- Hammad, Huda Mustafa (1998). The effect of using different playing programs on the development of creative thinking of pre-school children, unpublished Ph.D, educational studies and research institute, Cairo University.

- Hawashin, Zeidan Najeeb and Hawashin, Mufeed Najeeb (1989). Teaching gifted children, Amman: Dar Al-Fikr for publishing and distribution.

- Al-Khuraginge, Laila Saleh (2007). He difference between the mentally gifted and the non- gifted in accomplishment motivation and some personal traits among intermediate female students in Kuwait, Ph.P, Amman Arab University, Jordan.

- Al-Rossan, Farouq (1996). Tools of measuring and diagnosing the gifted in Jordan, regional workshop about teaching the gifted and the excellent.

- Al-Rossan, Farouq (2009). “methods of exposing and identifying the gifted in pre- school stage” working paper, the retarded studies and researches center, Jordan.

- Riyad, Saad (2005). Personality, types, diseases and the art of dealing with it, Cairo: Iqraa’ institution for publishing, distribution and translation.

- Zahluk, Maha (2001), special education of the excellent, Damascus University, Kamha press.

- Zakri, Nawal bint Mohammad Abdullah (2008). Metamemory and recalling strategies and control direction among a sample of excellent and normal female students in the faculty of education in Jazan, unpublished M.A, Um Al-Qura university, K.S.A.

- Az-Zayat, Fathi Mustafa (1998). The biological and psychological foundation of mental cognitive activity knowledge, remembrance, innovation. Cairo: Dar Al-Nashir for universities.

- Al-Srour, Nadia (2003). Introduction to the education of the excellent and the gifted, Amman: Dar Al-Fikr for printing, publishing and distribution.

- Sayyed, Imam (2000). The style of attribution, meta-memory and academic motivation: predictive variables of academic achievement among the students of the faculty of education in Dimiat, Al-Mansourah University, 97-66, (1) 33.

- Sayyed, Imam (2001). The effectiveness of performance evaluation using multiple intelligence activities of “Gardner” in discovering the gifted students in the elementary stage, Asyut University 250-199,17.

- Al-Seif, Mubarak Salem (1998). The role of school management in attending gifted students between reality and expectation, unpublished M.A, the faculty of education, King Saud university, Riyadh.

- Al-Sharkawi, Anwar Mohammad (2003). Contemporary cognitive psychology. 2nd edition, Cairo, Anglo-Egyptian Library.

- Al-Sharif, Salahideen and Sayyed (1999). Metamemory and recalling strategies styles of memorization, and mental load and their relationship to academic achievement among the students of education faculty, magazine of the education faculty, Asyut university, no.15, volume 2: 298-330.

- Al-Sheikh, Omar Hussein and Abu Zeinah, Fareed Kamel (1984). "the development of logical hypothetical thinking among the students of secondary and university stage", Al-Yarmouk research magazine, human and social sciences series, 1(1).

- Al-Sabbagh, Iman Saleh (1406 H.). the effectiveness of trait list of creative personality in identifying creative students in the secondary grade in the city of Mecca Al-Mukarramah, unpublished M.A, Um Al-Qura University, Mecca.

- Subhi, Tayseer (1992). Giftedness and Creativity: diagnosis methods and its computerized tools, Amman: Dar Ishraq for publishing and distribution.

- Al-Taleb, Nizar and Luis, Kamel (1979). Mathematical Psychology, 4th edition, Cairo: Dar Al-Maaref.

- Abbas, Thaer (1992). Personal Traits of tennis players and its relationship to athletic achievement, unpublished M.A, faculty of athletic education, Baghdad University.

- Abdul-Khalek, Ahmad Mohammad (1983). The basic dimensions of personality, Alexandria, Dar Al-Marifah Al-Jamiyah.

- Abdul-Latif, Mohammad Khalifah (2000). Motivation for achievement, Cairo: Dar Gharib for printing and publishing.

- Al-Adl, Adel Mohammad Mahmoud and Abdul Wahab, Salah Al-Sharif (2003). The capability of problem solving and meta cognitive skills among the normal and mentally superior, education faculty magazine 181-258, (3) 27.

- Atallah, Salahideen (2005). The basic of exposing mentally gifted children of the basic stage (the situation of second circle students of Al-qabas schoolsin Al-Khartum state). Unpublished Ph.D. Al- Khartum University, Sudan.

- Atiyat, Mazhar (2004). The behavioral characteristics related to giftedness among pre-school children and their relationship to some demographic variables, unpublished Ph.D, Al-Yarmouk Universit, Irbid, Jordan.

- Al-Awamleh, Habes (2013). Creative traits according to Renzulli scale and their relationship to family and social problems among gifted and normal students of the tenth grade in Al-Salt City, Al-Najah University magazine for researches, (6) 27, 1145-1168.

- Awad, Abbas Mahmoud (1994). General psychology, Alexandria: Dar Al-Marifah Al-Jamiah.

- Al-Ghanem, Abdul Aziz (1994). A survey study of the reality of attending the excellent in Kuwait, Asyut University, education faculty magazine and creativity, Amman: Dar Al-Bashir for publishing and distribution.

- Fakhro, Abdul Naser (2003). The effectiveness of easy program in developing some higher thinking skills among excellent and non-excellent students, Qatar, magazine of educational research center, 12 (24), 61-101.

- Fadl, Bakr Hussein (2012). The effectiveness of a training program to develop metamemory skills among preparatory stage students, the teacher 203, 1525-1565.

- Al-Quriti, Abdul Muttalib (1989). The mentally superior- their problems in family and school environment and the role of psychological services in attending them, Arab Gulf message, 28, 31-58.

- Clinton, Abdul Rahman (1991). The effect of training on excellence concept among public school teachers in Bahrain, unpublished Ph.D, University of Connecticut, U.S.A.

- Lazars, Richard (1414 H.). personality, translated by Sayyed Ghuneim, Beirut: Dar Al-Shuruk.

- Mohammad, Mohammad Tale’ Al-Sayyed (2005). Cognitive strategies among creative and excellent students in some cognitive tasks in the public first secondary, unpublished M.A, the faculty of education, Ein Shams University.

- Mohammad, Yusef Abdul Fattah (1995). The basic dimensions of personality and patterns of learning and thinking among a sample of both sexes in U.A.E, social sciences magazine, 3, 33-57.

- Al-Maghazi, Kairi, Ajaj, Bdair (2000). The motivation of curiosity, first invention, theoretical concepts and training, Cairo: Anglo- Egyptian print.

- Al-Mleihi, Hilmi (2001). Personality psychology, Beirut: Dar Al-Nahdah Al-Arabia for printing and publishing.

- Mansi, Hasan (1997). Characteristics and problems of academically excellent students of the basic stage in Jordan. Unpublished Ph.D. Um Dirman Islamic University, Sudan.

- Naser, Karimah Kokaz Khidr (2011). Memory and metamemory, Damascus: Dar Al-Ruwad for publishing.

- Al-Nafe', Abdullah Al Shre' (1986). Gifted children and development, symposium of child and development, Ministry of Planing, K.S.A, Riyadh from 22-24 Rabee Al-Awwal, P. 1-3.

- Nathr, Fatimah (1995). Program for attending excellent students in the state of Kuwait. Paper submitted to the symposium of "a gifted child is future investment" organized by Bahraini society to develop childhood, Bahrain between 28-30 November, Al-Manamah.

Second: English References:

Argulewiz, E. et al (1981). **Validity of the SRBCSS for Hispanic and Anglo Gifted students.** A paper presented at the Annual meeting of the American Psychological Association. Los Angeles, Aug 19-31, p.21.

Cattell, R.(1965). **The Scientific Analysis of Personality**, Middlesex: Penguin.

Chan, D.(2000). Exploring identification procedures of student by teacher ratings: parent ratings and student self-reports in Hong Kong, **High ability students**, 1(1).

Clark, B. (1992). **Growing up giftedness** (4th ed.). New York:

Macmillan Publishing Company.

Costa, L., and Kallick, B. (2001). **What are Habits of Mind?. Retrieved Mar 7, 2009,** from http//www.habits – of – mind.net/whatare, Roman at 1/3/2014

Dinca, M.(1993). **Personality traits as interface between the creative potential and creativity**, London, Melbourne.

Dixon, R. (1982). **Structure and development of metamemory in adult uhood**. PH.D, the Pennsylvania state university. DAL,43, No. 01B.

Dunlosky, J., Serra, M.,& Baker, J.(2007**). Metamemory**. In F, Durso, R. S. Nickerson, S.T. Dumais, D, Lewandowsky, & T. J. Perfect (Eds.), Handbook of applied cognition, 2nd Edition (pp 137-161) Chichester, west Sussex , England: John Wiley & Sons, Ltd.

Eysenck, H.(1960). **The Structure of Human Personality**, London: Menthuen.

Feldhusen, J. F., Hoover, S. M., & Sayler, M. B. (1987). **The Purdue academic rating scales**. Paper presented at the Annual Convention of the National Association for Gifted Children. New Orleans, LA: USA.

Flavell, J& Wellman, H.(1977). **Metamemory. In R.V. Kail & J.W. Hagen (Eds), Perspective on the development of memory and cognition**. (3-33) Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum.

Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring a new area of cognitive. Developmental Inquiry. **Psychological Association**, 34(10), 900-911.

Flavell, J.(1985). **Cognitive development** , 2nd ed new Jersey: prentice-hall.

Gaulteny, J.(1998). Metamemory in children cognitive learning, **Learning and individual differences,** 15(1) 13-26.

Graham, S. (1997). **Effective Language Learning**. Clevedon. England: Multilingual Matters.

Grammer, J., Purtell, K., Coffman, J., Peter, A., & Ornstein, P.(2011). Relations between children's Metamemory and strategic performance: time –varying covariates in early elementary school , **Journal of experimental child psychology,** 108, 139-155.

Hall and Lindzy.(1985).**Theories of Personality**. New York: John Willy.

Hollingworth, L. S. (1942). Children above 180 IQ, **Stanford Binet: Origin and development**. New York: World Book Co.

Howard, C., Andr, P., Broks, P., Noad, R., Sadler, M., Coker, D. & Mazzoni, G.(2010). Memory , Metamemory and their dissociation in temporal lobe epilepsy. **Neuropsychologia**, 48(4), 921-932.

Johnson, Carolbradly.(1997). Personality Traits and Learning Styles Factors. **affecting the gifted students**, 57(11), 46-48.

Kalska, H. Punamaki, R. Pelli, T. & Soarinen, M. (1999). Memory and Metamemory functioning among depressed patients, **applied Neuropsychology**, 6(2), 96-107.

Keleman, W.L.(2000). Metamemory cues and monitoring accuracy: judging what you know and what you will know, **Journal of educational psychology**, 92, 800-810.

Kurtz, B. & Weinert, F. (1989**).** Metamemory, memory performance, and causal attributions in gifted and average children. **Journal of Experimental child psychology,** 48,45-61**.**

Kurtz, B. & Weinert, F.(1989) Metamemory, memory performance, and causal attributions in gifted and average children. **Journal of Experimental child psychology,** 48(1), 45-61.

Lambie, K. (1993). Metamemory as factor in describing the learning characteristics of economically disadvantaged gifted (children gifted). **PH.D university of Georgia**, DAL, 55, No.01A:44677.

Lawrannce, D. , and Anderson, H. (1977). **Inter correlation of the WISC-R and the Renzulli- Hartman Scale for Determination of Gifted Placement.** (Eds.) 139-140. Apaper presented at the Annual.

Li-Fung, Zang.(2000). Are Thinking Styles and Personality Types Related ?, **Educational Psychology**. 20(3)P 271.

Liu, L.(1999). Educational innovation: a gifted program at Beijing number 8 high school , **Journal of secondary gifted education**, 10(2). 69-80.

Miller, R.(1990). **Cognitive psychology for teachers**. New York. Macmillan Publishers.

Olzmann, A. (2012). **Problem Solving and Memory: Investigating the Solvability and Memorability of Remote Associates Problems**. Deep Blue, University of Michigan. Retrieved from: http://hdl.handle.net/2027.42/91798

Osman, M. & Hannafin, M.(1992) Metacognition Research and Theory: Anlysis and Implications for Instructional Design. **Educational Technology** , 40(1),83-99.

Paunonen, S.I & Ashton, M.C.(2001) Big Five predictors of academic achievement**. Journal of Research in Personality**, 35, 78-90.

Pressley, M.& Meter, P.(1994). **What is memory development of theory of memory and cognitive development. Theoretical aspects of memory**, London, Rout ledge.

Rehman, F.(2011). **Assessment of science teachers meta- cognitive awareness and its impact on the performance of students** , unpublished doctoral dissertation , college of arts and sciences. the Florida state university.

Renzulli, J, & Reis, S., Gavin, M., Siegle, D, & Sytsma, R.(2003). **Four new scales for rating the behavioral characteristics of superior**, university of Connecticut, Neag Center for Gifted Education and Talent Development 2131 Hillside Road Unit 3007 Storrs, CT 06269-3007 www.gifted.uconn.edu

Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1997).**The Schoolwid Enrichment Model, A How-to-Guide for Educational, Excellence**, Creative Learning Press

Renzulli, J. S. (1986). **Systems and Models for Developing-Programs for the Gifted and Talented**. Mansfield center, Creative Learning Press, Inc.

Renzulli, J., Smith, L., White, A., Callahan, C., & Hartman, R. (1976). **Scales for rating the behavioral characteristics of superior students**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J., Smith, L., White, A., Callahan, C., Hartman, R.& Westberg, K.(2002). Scales for rating the behavioral characteristics of superior students. Mansfield center, CT: creative learning press.

Rogers, K.& Silverman, L.(1997). **Personal social, medical and psychological factors in 160+ IQ children: national association for gifted children 44th annual convection** , little rock, AK.

Siegel, R.(1996). **Information processing and development** (Edit). New York, Academic press.

Silverman, L.(1997-2004). **Characteristics of giftedness scale: A review of the literature, retrieved April 25, 2005** , from the world wide web:

www.gifted development.com/Articles/Characteristics-scale.htm.

Sisk, D. A. (1993**). Leadership Education for the gifted. TnK. A. Heller. F. J. Monks and passow (Eds)**. International handbook of research and Development of Gifted and talent. New York: pergamon

Smutny, J.(1998). **The young gifted child: potential and promise: An anthology,** Cresskill, NJ: Hampton Press.

Starrett, H. (1982). **Metamemory abilities of gifted children**. PH.D university of Washington, DAL, 42, No.12A:5012.

Steiner, H.(2006). A micro genetic Analysis of Strategic Variability in Gifted and Average-Ability Children. **Gifted Child Quarterly**, 50 (1), 62-74.

Sternberg, S. (1969). Memory scanning: Mental processes revealed by reaction-time experiments. **American Scientist**, 4, 421-457.

Troyer, A.& Rich, J.(2002). Psychometric properties of a new Metamemory questionnaire for older adults , **the journal of gerontology**, 57B, 19-27.

Van der Sluis, S., Van der leij, A.& Dejong, P.(2005). **Working memory in Dutch children with reading and arithmetic related LD.J.LD,** retrieved from, Yahoo. Com, 05/01/2005.

Wallach, G., and Miller, L. (1988). **Language Intervention and Academic Success.** Boston, M. A. College Hill Press.

Ysseldyke, J & Algozzine, B.(1995). **Special education practical approach for teachers.**(3rded). Houghton Mifflin company, U.S.S.